



DOSSIÊ: Memórias, Narrativas e Escritas de Si Nos Processos Identitários e Formativos

Organização:
Áurea da Silva Pereira
Daniel Suárez
Danise Grangeiro
Jailma dos S. Pedreira Moreira

Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
Departamento de Linguística, Literatura e Artes do Campus II
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Pontos de Interrogação	Alagoinhas	ISSN 2237-9681	v. 11	n. 2	p. 1-508	jul.- dez. 2021
------------------------	------------	----------------	-------	------	----------	-----------------

© 2021 | Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Departamento de Linguística, Literatura e Artes, Campus II
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Rodovia Alagoinhas-Salvador BR 110, Km 3
CEP 48.040-210 Alagoinhas – BA | Caixa Postal: 59
Telefax: +55 (75) 3422-1139 | E-mail: sec.poscritica@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Reitor: José Bites de Carvalho
Vice-Reitor: Marcelo Duarte Dantas de Avila
Pró-Reitoria de Extensão: Adriana Marmorí
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação: Tania Maria Hetkowski
Pró-Reitoria de Graduação: Dayse Lago de Miranda
Departamento de Linguística, Literatura e Artes II: Maria Neuma Mascarenhas Paes
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Coordenador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos
Vice-Coordenadora: Profª. Drª. Áurea da Silva Pereira Santos

CONSELHO EDITORIAL

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (Universidade Estadual de Campinas)
Christian Miranda Jaña (Universidade do Chile, Chile)
Cláudia Graziano Paes de Barros (Universidade Federal de Mato Grosso)
Cláudio Cledson Novaes (Universidade Estadual de Feira de Santana)
Denise Almeida Silva (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)
Diógenes Buenos Aires de Carvalho (Universidade Estadual do Piauí)
Fabiola Simão Padilha Trefzger (Universidade Federal do Espírito Santo)
Francisco de Assis da Costa (Universidade Federal da Paraíba)
Geórgia Maria Feitosa e Paiva (Centro Universitário Estácio do Ceará)
Geraldo Vicente Martins (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
Jordi Canal Morel (EHESS, França)
José Henrique de Freitas Santos (Universidade Federal da Bahia)
Marcelo Ferraz de Paula (Universidade Federal de Goiás)
Márcia Cristina Corrêa (Universidade Federal de Santa Maria)
Marcio Rodrigo Vale Caetano (Universidade Federal do Rio Grande, Brasil)
Maria Altina da Silva Ramos (Universidade do Minho, Portugal)
Mônica Santos de Souza Melo (Universidade Federal de Viçosa)
Patrick Imbert (Universidade de Ottawa, Canadá)
Paulo Martins (Universidade de São Paulo, FFLCH, Brasil)
Ramon Grosfoguel (University of California at Berkeley, EUA)
Rosane Maria Cardoso (Universidade de Santa Cruz do Sul)
Sinara de Oliveira Branco (Universidade Federal de Campina Grande)
Hu Xudong (Universidade de Pequim, China)



**DOSSIÊ: Memórias, Narrativas e Escritas de Si
Nos Processos Identitários e Formativos**

ISSN 2237-9681

© 2021 | Fábrica de Letras
PONTOS DE INTERROGAÇÃO
Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, v. 11, n.2, jul.-dez. 2021

NÚMERO TEMÁTICO:
DOSSIÊ: MEMÓRIAS, NARRATIVAS E ESCRITAS DE SI NOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS E FORMATIVOS

ORGANIZAÇÃO DESTE NÚMERO:
Áurea da Silva Pereira
Daniel Suárez Danise Grangeiro
Jailma dos S. Pedreira Moreira

APOIO TÉCNICO COM O OJS:
Editora Fábrica de Letras

PREPARAÇÃO DE TEXTO:
Gislene Alves da Silva

COMISSÃO EDITORIAL:
Gislene Alves da Silva

DIAGRAMAÇÃO E CAPA:
Allan Veiga

ACOMPANHAMENTO EDITORIAL:
Roberto Henrique Seidel

EDITORIA FÁBRICA DE LETRAS
Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa
Editor: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel
Editora assistente: Ma. Gislene Alves da Silva

REVISÃO LINGUÍSTICA:
Autores e organizadores

IMAGEM DA CAPA:
Elaborada por Gislene Alves da Silva
<https://www.wordclouds.com/>

SÍTIO DE INTERNET:
<http://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint>

DISTRIBUIÇÃO:
Editora Fábrica de Letras
E-mail: distribuicao.fabricadeletras@uneb.br

Ficha Catalográfica

R454r Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), (2021: Alagoínhas)
Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), [v.11, n.2, jul.-dez. 2021].
Dossiê: Memórias, narrativas e escritas de si nos processos identitários e formativos./ Organização do volume: Áurea da Silva Pereira, Daniel Suárez, Danise Grangeiro, Jailma dos Santos Pedreira Moreira – Alagoínhas, Ba: Fábrica de Letras, 2021.
508fl.

1. Autobiografia. 2. Educação – Métodos biográficos. 3. Narrativo (Retórica).
I. Pereira, Áurea da Silva. II. Suárez, Daniel. III. Grangeiro, Danise. IV. Moreira, Jailma dos Santos Pedreira. IV. Universidade do Estado da Bahia.

CDD 808.89

Sistemas de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Carlos Drummond de Andrade - Campus II / Uneb
Rosana Cristina de Souza Barretto - CRB: 5/902

Os conceitos emitidos nos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos respectivos autores. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora. Todos os direitos são reservados à Fábrica de Letras do Programa Crítica Cultural. Sem permissão, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
MEMÓRIAS, NARRATIVAS E ESCRITAS DE SI: UM DIÁLOGO SOBRE PROCESSOS IDENTITÁRIOS E FORMATIVOS	
<i>Áurea da Silva Pereira, Danise Grangeiro, Jailma dos S. Pedreira Moreira</i>	

ARTIGOS

A MEMÓRIA-AFETIVA EM <i>LA NOVELA DE MI PADRE</i> : CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES FAMILIARES NA LITERATURA CUBANA	21
<i>Antonio Martínez Nodal, Adriana de Borges Gomes</i>	
DESVELANDO O DIÁRIO LO ÍNTIMO DE JUANA MANUELA GORRITI	43
<i>Joselma Maria Noal</i>	
MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E DISPOSITIVOS DE PESQUISA-FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA	67
<i>Solange Brito, Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, Cláudia Maria Duran Meletti, Leandro Limoni de Campos Fonseca</i>	
A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA PARA A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA PROFESSORA EDUCADORA AMBIENTAL	97
<i>Danielle Monteiro Behrend, Cláudia da Silva Cousin, Maria do Carmo Galiazzi</i>	
AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO HUMANA: REFLETINDO COM GOETHE	113
<i>André Augusto Diniz Lira, Maria da Conceição Passeggi</i>	
MEMÓRIAS NA VELHICE E NARRATIVAS DE SI A PARTIR DE OBJETOS BIOGRÁFICOS	137
<i>Leila Mara Oliveira Nogueira, Laura Carmilo Granado, Bruna Gabriela Marques, Rodrigo Jorge Salles</i>	
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM TERRITÓRIOS DE FRAGILIDADES TECENDO TEIAS DE SABERES	163
<i>Vera Brandão, Beltrina Côte</i>	
O CARBONO E AS MEMÓRIAS DOS OUTROS	189
<i>Breno Silva</i>	
UM REGISTRO ARTIFICIAL DA MEMÓRIA CONTEMPORÂNEA: OS BLOGS	205
<i>Naiana Pereira de Freitas, Nancy Rita Ferreira Vieira</i>	
MEMÓRIA, IDENTIDADES E ANGOLANIDADE EM ANA PAULA TAVARES	229
<i>Michelle Aranda Facchin</i>	
MEMÓRIAS RESGATADAS: UMA ANÁLISE DO ROMANCE "BECOS DA MEMÓRIA", DE CONCEIÇÃO EVARISTO	249
<i>Solange Santana Guimarães Morais, Erika Maria Albuquerque Sousa, Valéria de Carvalho Santos</i>	
MEMÓRIAS DO PROJETO MATEMÁTICA É SHOW E AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: DISPOSITIVOS PARA UMA PRÁXIS LÚDICA, CRÍTICA E CULTURAL	263
<i>Daniela Batista Santos</i>	

SIGNOS DO CUIDADO: NARRATIVAS DE PROFESSORES FRENTE AOS IMPACTOS DA PANDEMIA <i>Maria de Fátima Berenice da Cruz</i>	291
ESPAÇO BIOGRÁFICO DE SAQUINHO: AS CASAS DAS MULHERES IDOSAS, OS SABERES (AUTO)BIOGRÁFICOS E OS DOMÍNIOS DE SI <i>Aurea da Silva Pereira</i>	313
REESCRITA DE MULHERES: <i>ORANGE IS THE NEW BLACK</i> E O ENCARCERAMENTO FEMININO NA TELA DA VIDA <i>Júlia dos Anjos Costa, Jailma dos Santos Pedreira Moreira</i>	343
E SE EU FOSSE UMA LÔKA PUTA TRAVESTI? <i>Olinson Coutinho Miranda, Djalma Thurler</i>	361
CORPO E JOGO DRAMÁTICO: O PROCESSO CRIATIVO NA LINGUAGEM TEATRAL COMO EXPERIÊNCIA DE CONSCIÊNCIA E AUTOFORMAÇÃO EXISTENCIAL <i>Higor Antonio da Cunha, Emanuel Nogueira Ramos, Elni Elisa Willms</i>	381
WILLE ZUR MACHT E ÜBERMENSCH: QUE EU VENHA A SER QUEM EU SOU! <i>Everton Nery Carneiro, Luis Távora Furtado Ribeiro</i>	405
A EXPERIÊNCIA EPISTOLAR DE INVESTIGADORES NARRATIVOS: CONVERSANDO E CARTOGRAFANDO VIDAS, BIOGRAFIAS E EXISTÊNCIAS <i>Danise Grangeiro, Tiago Ribeiro</i>	423
EXPERIENCIA INTERRUMPIDA, NARRATIVAS DE SÍ Y REDES DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN-ACCIÓN DOCENTE: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS <i>Daniel Suárez</i>	445

ENTREVISTA

ENTREVISTA COM GABRIEL MURILLO MEMÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE: PASSEIO PELO CAMPO LITERÁRIO, POLÍTICO E ESTÉTICO <i>Áurea da Silva Pereira, Danise Grangeiro, Jailma dos S. Pedreira Moreira</i>	463
--	-----

RESENHA

O ESPAÇO BIOGRÁFICO DILEMAS DA SUBJETIVIDADE CONTEMPORÂNEA <i>lêda Fátima da Silva</i>	487
---	-----

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	493
-------------------------------	-----

APRESENTAÇÃO

MEMÓRIAS, NARRATIVAS E ESCRITAS DE SI: UM DIÁLOGO SOBRE PROCESSOS IDENTITÁRIOS E FORMATIVOS

Desde os primórdios, os humanos recorrem às imagens e às palavras como meio de contar suas histórias e as transpor para suas representações espacial e temporal, inscrevendo sua existência e experiências como um modo de ter acesso ao seu passado, como forma de aprender e refletir sobre si no presente e no futuro. Desse modo, é cada vez mais acentuado o número de pesquisas que primam pelos estudos (auto)biográficos, seja como método, fonte e/ou estratégia de pesquisa. O foco nas poéticas da existência, nos processos de formação, considerando as narrativas de si e o trabalho da memória, portanto, tem se tornado cada vez mais expressivo-premente, revelando a importância dessas abordagens.

Assim sendo, o Dossiê da Pontos de Interrogação apresenta nesta edição a temática “Memórias, narrativas e escritas de si nos processos identitários e formativos” proveniente de pesquisas e reflexões produzidas nas áreas da literatura, educação, sociologia, antropologia, história, filosofia, dentre outras. Os estudos desenvolvidos nessas áreas de conhecimento mobilizaram em nós o desejo de organizar esta coletânea de artigos que atravessam, de forma transdisciplinar, categorias teóricas, como: memória, identidade e narrativa de si; experiências de vida e formação docente; documentação biográfica; narrativas autobiográficas como dispositivos de formação; escrita de si e os marcadores sociais; reficcionalização de si e estética da existência; corpo e jogo dramático frente formatações e colonialidades, entre tantos outros que se pode mapear.

Tais categorias evidenciam a importância da narrativa na constituição dos sujeitos e até mesmo na construção da memória de uma comunidade, de um povo e de uma nação. Ao mesmo tempo, os estudos também têm sinalizado a necessidade de uma problematização em torno de uma noção de sujeito, de identidade e de representação de si no processo de

“figurações com as quais representam sua existência”¹. Tudo isso reforça a significância de se promover reflexões que retomem memórias e documentos da cultura que nos possibilitem pensar os processos intersubjetivos, considerando os projetos de si, a relação entre saberes e poderes, ou seja, os contextos e agentes diversos que incidem nos processos formativos. Nesse sentido, buscamos acolher artigos científicos que, de modo geral, discutam a relação entre narrativas, memórias e identidades, os processos formativos e os marcadores sociais que implicam nesse movimento de escrita e reescrita de si.

Desse modo, o presente Dossiê, ao reunir artigos científicos sobre a temática proposta, amplia vertentes, corpus e metodologias, que nos permitem também observar as ciladas no processo de formação e pesquisa, as demandas e perspectivas no jogo, por vezes naturalizado, de lembrar e esquecer, de nos formarmos e sermos formados, sem desconsiderar, nesse teatro, o papel da narrativa, do trabalho com os signos na autorreflexão, na reinvenção de si, do outro e de um mundo.

Os artigos reunidos nesta edição se constituem em diversas vozes e discursos que presentificam os modos epistemológicos de construir pesquisas e conhecimentos na contemporaneidade, onde professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação compartilham relatos de experiências, análises de dados e resultados de pesquisas que dialogam com as fontes, que se revelam (auto)biográficas, através de relatos orais, memoriais, cartas, histórias de vida, narrativas literárias e audiovisuais, movimentos corporais, entrevistas narrativas e/ou biografias. Tudo isso se configura como objetos epistêmicos que atravessam os estudos de memórias, identidades, formação de professores, estudo de gênero e ensino de leitura literária etc., como resultados de investigações produzidas por pesquisadores diversos que se colocaram a ouvir, reinterpretar, recontar histórias, refletindo sobre as variadas formas de (se) narrar e (se) fazer existir .em espaços também múltiplos.

¹ DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. Maria Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

As narrativas dos pesquisadores ressoam suas singularidades como inquietações existenciais, que acentuam ainda mais sua relevância se considerarmos esses tempos pandêmicos. Se a nossa experiência está sustentada pela continuidade da vida e pela estética como performance infinita do momento, é também a experiência “labuta da pesquisa” que nos impulsiona a continuar e permanecer no/ com diálogo. Desse modo, esse Dossiê se constitui como dispositivo que desvela além da nossa experiência, a nossa existência, resistência e resiliência. Como professores e pesquisadores, buscamos através da investigação mostrar que a vida pulsa através de cada sujeito colaborador das nossas pesquisas e de cada narrativa compartilhada, materializada e publicada. Neste momento de crise educacional, política, social, econômica e acadêmica, a pesquisa na graduação e pós-graduação assume o lugar de debate e da crítica epistêmica aos estudos culturais, pós-culturais, linguísticos, literários e educacionais; abrindo espaço para se pensar a pesquisa, a formação de professores pesquisadores, sobretudo a formação subjetiva de modo mais amplo.

Portanto, como dispositivos para refletirmos sobre nossa formação humana, considerando os entraves que a impedem, como os preconceitos e condicionamentos de classe, raça/etnia, sexualidade, gênero, geração entre outros; assim como refletirmos sobre nossa formação docente e o papel que podemos assumir nessa teia narrativa, que envolve a memória de si e o projeto de vida tecidos sempre intersubjetivamente, os artigos do nosso Dossiê trazem várias perspectivas, como já sinalizamos, enriquecendo nosso debate. Os diversos cruzamentos discursivos-teóricos que os integram evidenciam a multiplicidade de olhares, de temáticas, de objetos e procedimentos metodológicos em torno dos estudos (auto)biográficos, sendo aqui congregados nessa proposta de diálogo, enfatizando as narrativas de si, as memórias e os processos identitários e de formação também docente. Esse diálogo reflexivo aproximou os estudos propostos pelo Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural com os de outros pesquisadores e grupos de pesquisa, visto que o mosaico de textos que apresentamos aqui são oriundos de diversas instituições/universidades do país, bem como de fora do Brasil, revelando outras epistemologias, outros posicionamentos em prol de uma outra ciência, que considere fulcral ampliar os canais de escuta e percepção

para se encarar a reflexão necessária sobre a formação humana, sobre uma outra humanidade possível.

Assim, sob o guarda-chuva temático, expresso no título: “Memórias, narrativas e escritas de si nos processos identitários e formativos”, abrigam-se os textos selecionados para este volume da Revista Pontos de interrogação, que, como já pontuamos, se ramificam, se enlaçam em diversas trilhas teórico-críticas. Através dos resumos, ou imagem desenhada para cada um deles abaixo, podemos perceber a riqueza de conteúdo, resultante de pesquisas que expressam com propriedade traços metodológicos e epistemológicos que sinalizam possibilidades de transformação advinda do ato imbricado nos movimentos de pesquisar, narrar, escrever e construir conhecimento implicado em novas configurações de modos de vida e suas relações com a sociedade.

O artigo intitulado “A memória-afetiva em *la novela de mi padre*: construções e desconstruções familiares na literatura cubana”, de autoria de Antonio Martínez Nodal e Adriana de Borges Gomes, apresenta uma análise da obra *La novela de mi padre* (2017), de Eliseo Alberto (1951-2011), jornalista, romancista e um dos principais narradores latino-americanos contemporâneos. O romance é constituído por alguns memoriais que abarcam a irmã de Alberto, a escritora infanto-juvenil Josefina de Diego (1951), e seus tios, os poetas Cintio Vitier (1921-2009) e Fina Garcia Marruz (1923). O texto mostra que as construções e desconstruções afetivas de Eliseo Alberto definem suas bases ideológicas e revelam, ao mesmo tempo, um dos conjuntos familiares literários mais significativos de Cuba até hoje.

“Desvelando o diário lo íntimo de Juana Manuela Gorriti”, de autoria de Joselma Maria Noal, apresenta *Lo íntimo*, da argentina Juana Manuela Gorriti (1816-1892), discutindo sobre as características autoficcionais na obra classificada como diário: o jogo entre realidade e ficção, a tripla e una identidade (narrador, protagonista, autora) que busca o autoconhecimento, pelo caráter terapêutico da escrita e a pela desordem cronológica. Assim, o estudo das memórias individual, coletiva e histórica se entrecruza na obra, reafirmando o caráter inovador da escrita de Gorriti que pode ser considerada uma precursora na escrita autoficcional hispano-americana.

O artigo de Solange Brito, Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, Cláudia Maria Duran Meletti e Leandro Limoni de Campos Fonseca, denominado “Mapeamento sistemático de experiências formadoras e dispositivos de pesquisa-formação: contribuições da abordagem (auto)biográfica” apresenta os resultados, como sugere seu título, de um mapeamento sistemático de teses e dissertações, no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que assumem a abordagem (auto)biográfica na pesquisa em Educação e discutem experiências formadoras a partir de dispositivos de pesquisas-formação. Com isso apresentaram também o cenário cronológico, geográfico e institucional das pesquisas encontradas, e, ao fim, destacaram elementos fundamentais no que diz respeito aos sujeitos dessas pesquisas, o referencial teórico que as marcam, bem como as metodologias que ajudam a engendrar dispositivos diversos desenvolvidos no campo investigativo, que toma a abordagem (auto)biográfica como parâmetro. Dessa forma, torna-se aberto a reflexões sobre o campo dos estudos autobiográficos, tendo em vista a pesquisa-formação, favorecendo também leituras complementares que considerem aspectos singulares sobre o mapeamento realizado, relacionados à pesquisa (auto)biográfica.

Danielle Monteiro Behrend, Cláudia da Silva Cousin e Maria do Carmo Galiazzi, autoras do artigo “A importância da narrativa autobiográfica para a constituição da pesquisadora e professora educadora ambiental”, abordam sobre a narrativa do processo de constituição de uma pesquisadora professora educadora ambiental. A metodologia de pesquisa embasou-se na proposta de Pesquisa-formação, pelo seu potencial pedagógico, por meio da Entrevista Narrativa com professores e coordenadores pedagógicos das escolas de Educação Básica.

O artigo “Autobiografia e formação humana: refletindo com Goethe”, escrito por André Augusto Diniz Lira e Maria da Conceição Passeggi, apresenta um estudo da obra de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) – *De minha vida: poesia e verdade* – com foco na análise do prefácio à obra em que o autor responde a uma carta de amigos leitores, compreendida como um texto do próprio Goethe, e explicita pontos e contrapontos de sua opção por uma escrita autobiográfica para satisfazer o pedido de seus leitores.

Em “Memórias na velhice e narrativas de si a partir de objetos biográficos” as autoras Leila Mara Oliveira Nogueira, Laura Carmilo Granado, Bruna Gabriela Marques e o autor Rodrigo Jorge Salles apresentam um estudo sobre os objetos biográficos na velhice, tendo como campo teórico-metodológico o referencial psicanalítico sobre memória, velhice e narrativas de si. Os objetos biográficos são objetos pessoais que acompanham o idoso ao longo de sua trajetória de vida, possuindo um importante valor afetivo e pessoal. Estes objetos configuram-se como testemunhas de experiências subjetivas por acompanharem os indivíduos no processo de constituição de memórias, histórias e identidades individuais e coletivas.

Vera Brandão e Beltrina Côrte, autoras do artigo intitulado “Narrativas de formação continuada em territórios de fragilidades: Tecendo Teias de Saberes”, utilizam a metodologia dialógico-narrativa no tema do envelhecimento humano, uma experiência considerada por elas nos últimos 20 anos. As autoras apresentam as bases teóricas metodológicas e os procedimentos didáticos do projeto de educação continuada e pesquisa para grupo inter profissional, que atua em Centro-Dia para Idosos (CDI), da cidade de São Paulo, composto por psicólogo, assistente social, nutricionista, enfermeira e terapeuta ocupacional, além de 10 cuidadores de nível médio. No contexto da pesquisa, os resultados iniciais apontam que: vincular as narrativas profissionais e pessoais às dimensões sócio antropológicas da experiência humana, por meio dos conhecimentos formais e das experiências vividas no binômio vida-trabalho e que, narradas e partilhadas, podem abrir caminho do reconhecimento de si e da equipe de trabalho no território, feito no formato remoto virtual no período pandêmico (2020-2021). Os resultados da pesquisa mostram renovação e expectativa nesse novo processo formativo recriado na pandemia.

Breno Silva, em seu texto “O carbono e as memórias dos outros”, realiza uma interessante reflexão sobre a memória e sua relação com o imaginário, com a escrita, com a tradução dos “quase sem palavras”, espremendo as letras, a razão, a realidade, a subjetividade, a humanidade para outras possibilidades, que emergem dos que foram obliterados por uma memória narrativa dominante, homogênea e verdadeira, que dita a vida e a morte totalitária. Isso é articulado sob a tópica do trauma e da melancolia,

trazidas pela pós-memória, em que subsiste a possibilidade de liberação num tempo-espaço mítico, enquanto locus de revolta. Toda essa tessitura é articulada a partir do movimento reflexivo e de digressão do autor sobre a trama que constitui o seu livro, denominado *O carbono*, resultante do projeto Espaço Memória, que buscou produzir narrativas dos moradores do São Benedito, com ênfase nas constituições desse território do município de Santa Luzia, situado na divisa com Belo Horizonte. Nesse processo uma pergunta chave foi: o que significa escrever sobre a memória dos outros?

Em “Um registro artificial da memória contemporânea: os blogs”, artigo escrito por Naiana Pereira de Freitas e Nancy Rita Ferreira Vieira, as autoras objetivam discutir em que medida os *blogs* podem ser uma nova forma de arquivar a memória pessoal e a coletiva, principalmente quando se atrela a esta conjuntura os textos escritos sob o viés de uma autoria feminina. A reunião da memória individual com a força da memória literária, portanto coletiva, ativa uma potência no *blog Aeronauta* da escritora baiana Ângela Vilma. Assim, a discussão empreendida neste texto considera a memória como um processo que se encontra em constante transformação devido a fatores históricos e/ou sociais e que podem estar tanto no campo individual como no coletivo.

“Memória, identidades e angolanidades em Ana Paula Tavares” é o título do artigo de Michelle Aranda Facchin. Com este texto, a autora, considerando a literatura como arquivo da memória e da identidade cultural, promove reflexões sobre a representação das populações angolanas marginalizadas e a centralidade literária dos que foram historicamente situados nas margens, através do estudo de parte da obra da autora angolana Ana Paula Tavares. Neste estudo destaca a ancestralidade e alteridade de sua escrita como elementos importantes para a construção identitária da nação angolana no contexto pós-independência. Dessa forma, tomando como palavras chave representação, alteridade e angolanidade, reforçam a importância da produção literária como espaço de luta e resistência contra dominação colonial, subvertendo a mentalidade imperialista, a violência epistêmica construída pelas textualidades hegemônicas. Nesse jogo de reexistência, a memória também seria peça chave, visto que é pelo regate do passado, de valores apagados, que literaturas africanas, como da autora em

foco, estão tornando visíveis comunidades marginalizadas, fomentando tanto um processo de consciência crítica sobre os processos neutralizadores dos sujeitos e de “fala própria”, quanto de escuta desses povos.

Assim também, em “Memórias resgatadas: uma análise do romance *Becos da memória*, de Conceição Evaristo,” Solange Santana Guimarães Morais, Erika Maria Albuquerque Sousa e Valéria de Carvalho Santos tomam a memória como elemento fundamental, articulada à narrativa literária, neste caso, de Conceição Evaristo, através do seu romance *Becos da memória*. Assim, as autoras congregam sua discussão para uma articulação entre memória, identidade e condições de produção e legitimação de uma enunciação, de memórias de pessoas invisibilizadas, oprimidas, desconsideradas, como expressa Conceição Evaristo no seu livro *Becos da memória*, eleitos, a vida de Conceição e o livro citado, como suporte para essa reflexão. Desse modo, destacam a importância da narrativa literária, como receptáculo da invenção suprimindo as lacunas do rememorar, como dispositivo capaz de dar forma a certas vivências, memórias, como narrativa que se abre para interpretações, reflexões subjetivas, sociais. Portanto, respondendo a esse chamado, o texto nos leva a refletir sobre a importância de se criar condições de produção e de legitimação para que outras memórias/vivências sejam resgatadas/reencenadas/legitimadas para o povo negro, o povo das favelas, de Conceição Evaristo, de sua narradora Maria Nova. Assim, outras minorias sejam ouvidas, lidas, de modo que se enfrente/se percorra/se pastiche/se reinvente os becos de memórias de brasileiros e de brasileiras.

Daniela Batista Santos, no seu texto “Memórias do projeto Matemática é show e as narrativas autobiográficas: dispositivos para uma práxis lúdica, crítica e cultural”, vai nos contar sobre o Projeto Matemática é show, efetivado na Universidade do Estado da Bahia, que vem, desde 2011, desenvolvendo atividades que articulam teoria e prática na formação de licenciandos em Matemática, a partir da construção de materiais didáticos diferenciados, lúdicos e contextualizados e atividades realizadas fora dos muros da Universidade, por exemplo, em escolas e na praça pública de Alagoinhas, cidade onde se situa o campus II da Universidade. Para contar essa história, recorre às memórias, às narrativas autobiográficas de participantes, envolvidos com o Matemática é show. Com isso, promove uma

reflexão sobre as contribuições deste projeto para a formação docente, nos levando a pensar sobre a importância das memórias, da retomada destas, através das narrativas autobiográficas, que explicitaram como a identidade docente dos monitores, assim como a identidade da matemática e da própria Universidade foi se (des)construindo, se fortalecendo, tomando como parâmetro o ensino, a pesquisa e a extensão conjugados, assim como a ludicidade, a afetividade e a solidariedade, tão importantes para a edificação de uma universidade interativa e autocrítica, que produza conhecimentos que intervenham na sociedade, bem como professores (auto)críticos dos saberes e poderes.

“Signos do cuidado: narrativas de professores frente aos impactos da pandemia” de autoria de Maria de Fatima Berenice da Cruz analisa e discute os impactos causados na vida de docentes nesse período pandêmico, levando-os à inserção, de forma abrupta, no desconhecido mundo digital. Para melhor evidenciar a situação, a autora apresenta no texto os depoimentos de dois professores de Língua Portuguesa que narram os seus desafios e expectativas na condução do trabalho de leitura e escrita em salas remotas. Para uma eficaz consecução metodológica, foram utilizados instrumentos bibliográficos e documentos narrativos dos referidos professores de Língua Portuguesa que atuam respectivamente na educação básica e na educação superior.

O artigo intitulado “Espaço biográfico de Saquinho: as casas das mulheres idosas, os saberes (auto)biográficos e os domínios de si”, de autoria de Aurea da Silva Pereira, aborda sobre a representação que a casa tem como espaço biográfico das trajetórias de vida de cinco mulheres idosas da comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe (BA). As casas das mulheres possuem legado histórico e sociocultural construído por cada uma delas. Para a coleta de dados, utilizou-se a pesquisa qualitativa com ênfase para os métodos etnográfico e biográfico, bem como a apropriação e utilização da entrevista narrativa. No processo de análise dos excertos textuais, percebe-se que as casas se constituem como lugar de poder, proteção e domínio. Fica evidente nas narrativas das mulheres idosas que a casa tem um significado especial, assumindo sentidos pessoais os quais extrapolam a concepção de mero espaço físico.

Júlia dos Anjos Costa e Jailma dos Santos Pedreira Moreira em “Reescrita de mulheres: *Orange is the new black* e o encarceramento feminino na tela da vida”, com o amparo da crítica cultural, feminista e (auto)biográfica, se debruçam sobre a websérie *Orange is the new black*, que foi produzida de forma majoritária por mulheres e é fruto da adaptação do livro autobiográfico de outra mulher: Piper Kerman, que passou um tempo na prisão, nos EUA. Diante do exposto, buscam refletir sobre como, a partir da história de si, que Kerman conta, outras histórias femininas, com a websérie, são contadas, imaginadas, no ambiente prisional, promovendo um debate sobre a escritura prescrita para sujeitos femininos e como estes a tem reescrito. Com isso, a partir das vivências narradas/encenadas destas mulheres em presídio feminino, nos propõem observar o cerceamento de suas vidas dentro e fora da prisão, em um processo de encarceramento físico e simbólico. A reflexão ainda nos leva a perceber a importância de um trabalho de reficcionalização de si, como esse, engendrado por mulheres, e seus entrecruzamentos biográficos, em prol de outras séries existenciais. Convida-nos, portanto, a visualizar essa (re)escrita feminina, para além da tela da série, a escutá-la, proliferando o gesto de reescrita de si, de biografização do real, pautado nesta poética feminista.

Olinson Coutinho Miranda e Djalma Thurler, no artigo “E se eu fosse uma lôka puta travesti?”, vão se dedicar a observar o movimento de escrita de si de Amara Moira em seu livro autobiográfico, intitulado *E se eu fosse puta*. Com essa pretensão objetivam “dar potência à lôka puta travesti, Amara Moira”, a partir das narrativas extraídas de sua obra citada, enquanto “um modelo potente para a subjetivação da loucura de uma puta travesti”, em um texto autobiográfico. Assim, analisam a narrativa de si de Amara Moira, explicitando suas dissidências sexuais e de gênero, sua transgressão à heterocisnormatividade. Destacam, portanto, a importância das narrativas autobiográficas de Amora, visto que traduzem uma realidade nua e crua de suas vivências pessoais em práticas sociais e sexuais na labuta diária de uma mulher trans que vende o corpo como forma de sustento e prazer. Nesse movimento de leitura e de reescrita de si, enfatizam também, como dispositivo imprescindível para se abrir outros caminhos libertários de vida, a estética lôka com sua língua soco: resistente, incômoda, agressiva, rasgada,

rasgante e desnortizante. Assim, ratificam a importância de se ter produções autobiográficas que trazem à cena as vivências de sujeitos marginais que revelam sua potência, ao tempo que expõem seus desejos, ações e alegrias.

Higor Antonio da Cunha, Emanuel Nogueira Ramos e Elni Elisa Willms, no artigo “Corpo e jogo dramático: o processo criativo na linguagem teatral como experiência de consciência e autoformação existencial” vão buscar compreender como sujeitos imersos em um processo criativo com a linguagem teatral, baseado em suas histórias de vida, podem vivenciar um movimento de autoformação existencial. Assim, enfatizam os processos identitários, formativos, no contexto do teatro, ou seja, através da experiência do jogo dramático, possibilitando o formar-se por si mesmo. Nesta reflexão são problematizadas categorias como sujeito criativo/sujeito social, ação/gesto, entre outras, de modo a se explicar a percepção de si, por meio do corpo, empreendida pelo sujeito criativo nesse contexto. A autopercepção de si, portanto é enfocada, observando-se os impulsos que permeiam a relação do sujeito com seu corpo, bem como os estereótipos e construções sociais que o atravessam.

Everton Nery Carneiro e Luis Távora Furtado Ribeiro em “*Wille zur Macht e Übermensch: Que eu venha a ser quem eu sou!*” propõem também uma reflexão sobre a formação humana, entretanto tomam como mote a escrita de Nietzsche, mais especificamente através dos seus conceitos: *Wille zur Macht e Wille zur Macht*. A partir destes buscam responder à pergunta: Como se chega a ser quem se é? Diante do problema apontado, seguem as pistas da escrita combativa e bailarina de Nietzsche, articulada com outras enunciações filosóficas e teóricas, e constatam que a formação humana vai sendo construída em uma grande luta, pois para se “chegar a ser o que se é”, é necessário combater o que já se é.

Danise Grangeiro e Tiago Ribeiro, autores do artigo “A experiência epistolar de investigadores narrativos: conversando e cartografando vidas, biografias e existências”, tratam de um encontro entre duas existências que se tocam e se deixam ressoar através de palavras em forma de corpo, de narrativas (auto)biográficas e de testemunho íntimo. A narrativa epistolar e a conversa, como forma de metodologia de pesquisa, abrem espaços para a

escrita (auto)biográfica e para a formação do sujeito, através de uma reflexão sobre a prática do viver. De acordo com o artigo, o conversar é uma forma de cartografar vidas, biografias e existências que gera mundos possíveis nos solos inférteis das certezas. O texto emerge a importância de uma escuta atenta e sensível, como um dos grandes desafios da nossa contemporaneidade.

O artigo escrito por Daniel Suárez, intitulado “Experiencia interrumpida, narrativas de sí y redes de investigación-formación-acción docente: reflexiones pedagógicas contemporáneas”, nos permite repensar as nossas experiências interrompidas, nossos relatos impotentes e as palavras não narradas especialmente nesse momento pandêmico. Clama para que rompamos o silêncio e para que nossas experiências não façam parte do esquecimento, a fim de que possamos alcançar horizontes de vida ou adentrar relatos que merecem ser explorados. Ademais, revela quão ferido e golpeado se encontra o diálogo social, a interação com outros nesse tempo presente incerto e impreciso. Desse modo, descreve de forma bastante profunda o experimentar contemporâneo, levanta as razões da nossa impotência frente ao que estamos vivendo, ao mesmo tempo em que nos dá esperanças de que nesse “jogo inédito de luzes e sombras” emerge novas formas de habitar e transitar espaços múltiplos, numa possibilidade de recriar a experiência espacial. Para Daniel Suárez, as narrativas, as novas linguagens, os encontros amorosos, a desaprendizagem, os relatos intercambiados e comentados entre pares e a criação de redes amorosas compostas de agentes escolares abrem espaços para a esperança de uma pedagogia poética.

Na sequência, neste volume há uma entrevista com o professor Gabriel Murillo da Universidade Antioquia da Colômbia que apresenta nas suas narrativas, reflexões sobre os seus quarenta anos de atividade profissional docente, suas experiências e estudos sobre a pesquisa narrativa. Escutar o Dr. Murillo, é de certa forma perceber-se dentro das narrativas dos seus alunos e mestres e dentro desse próprio saber pedagógico experiencial que ele vem construindo há tantos anos. Sua entrevista, sem dúvida, nos faz refletir como nós pesquisadores (auto)biográficos estamos contribuindo de forma contínua e crescente para uma reabertura de um debate interoceânico sobre a cultura e a pedagogia da memória.

Na entrevista o professor Dr. Murillo traz seu olhar profundo sobre a contemporaneidade, reflete sobre o momento pandêmico e as disrupções ocasionadas, clama por uma narrativa emergencial que carregue em si a ética e a estética da existência, assim como aporta caminhos a seguir, trazendo no seu relato reflexões interessantes. Conversar com o Dr. Murillo é conversar com outros. São inúmeros os autores citados nesta breve entrevista. Como um leitor voraz, desde muito pequeno carrega em si histórias lidas e refletidas. Ao lado dele, há sempre referências a serem brindadas. A entrevista que nos foi concebida de forma tão generosa é um passeio pelo campo literário, político e estético.

Para finalizar a edição, apresentamos a resenha crítica feita por Ieda Fátima da Silva, sobre o livro *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea* de autoria de Leonor Arfuch, o qual reúne uma coletânea de textos que faz uma tríade de questões: subjetividade, modo de narrar e razão dialógica, temas relevantes para o pensamento contemporâneo. A obra discute sobre a complexa relação entre sujeito, linguagem, sociedade, discursos representativos do biográfico, bem como as formas narrativas que constituem nossas práticas e discursos em nossa cotidianidade. Para a autora da resenha, a obra traz no bojo dos seus capítulos um itinerário traçado por uma genealogia, em que a autora revela os antecedentes históricos sob as formas autorais que se apresentam como canônicas, seguindo de uma crítica literária em torno da autobiografia na modernidade, dando espaço à compreensão e à interpretação dialógica entre autora, autores e leitores.

Aproveitamos para dizer que não podemos encerrar essa apresentação sem dedicarmos algumas palavras à nossa inesquecível Leonor Arfuch, eleita para ter livro resenhado nesta edição, citada em muitos de nossos textos, também na entrevista do professor Murillo. Ele, como amigo e leitor das suas obras, a descreve em detalhes e nos brinda memórias de encontros e narrativas compartilhadas com ela. No ano de 2021, convidamos Arfuch para nos conceber uma entrevista para esse Dossiê. De forma tão generosa e amável, ela se dispôs a conversar com os organizadores. Infelizmente, não chegamos a ter a oportunidade para intercambiar ideias. Fica a nossa eterna gratidão pelo acolhimento que ela nos proporcionou, pelas tantas narrativas facilmente doadas à nossa sociedade, pelo seu olhar crítico e

pela estética do viver. Não recebemos suas respostas, mas ficamos com a beleza do “sim” que nos foi oferecido; dessa aceitação ao nosso convite, dessa abertura de espaço para o diálogo, sempre tão prezada pela educadora.

Em uma das suas entrevistas, Leonor Arfuch refletiu sobre a (auto)biografia e a sua pretensão de eternidade. Fica ainda mais claro nesse momento pandêmico nossas disrupções experienciadas. Sem as doações das histórias de si – ainda que contadas em fragmentos, ainda que somente baseadas na oralidade, ainda que repletas de ficção – são elas as que ficam quando já não podemos estar mais por aqui. São elas que permanecem na memória, que circulam na sociedade e que contam um pouco ou muito do que fomos, do que somos e do que pensamos ser.

Despedimo-nos, então, com uma eterna gratidão a nossa grande mestra Leonor Arfuch por nos ter ensinado a dialogar com o outro e consigo mesmo de forma mais humana e consciente. Arfuch se manterá intacta, íntegra, inteira e plena nas nossas memórias. Suas narrativas são instrumentos que nos levam e nos levarão a revivê-la. Estamos certas, Professora, de que o diálogo continua. Esta edição da revista é prova disso. Assim sendo, comecemos a (nos) ler, a (nos) escutar, ampliemos o diálogo!

Áurea da Silva Pereira

Danise Grangeiro

Jailma dos S. Pedreira Moreira

A MEMÓRIA-AFETIVA EM *LA NOVELA DE MI PADRE*: CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES FAMILIARES NA LITERATURA CUBANA

Antonio Martínez Nodal
Adriana de Borges Gomes

Resumo: Este artigo apresenta a análise da obra *La novela de mi padre* (2017), de Eliseo Alberto (1951-2011), jornalista, romancista e um dos principais narradores latino-americanos contemporâneos. Pretendemos mostrar como esse romance é constituído por alguns memoriais do entorno filial, que abarcam a irmã de Alberto, a escritora infanto-juvenil Josefina de Diego (1951), e seus tios, os poetas Cintio Vitier (1921-2009) e Fina Garcia Marruz (1923). Buscaremos sublinhar os paralelismos entre a vida e obra do autor, enfatizando a relação com seu pai, Eliseo Diego (1920-1994), um dos maiores mestres da poesia cubana, expoente literário e pessoal tão significativo que mediatizou o exercício narrativo-vivencial de Alberto. Tendo por base o texto multifacetado de análise, tentaremos demarcar o papel essencial da lembrança sentimental em Alberto, elucidando o vínculo entre sua escrita e seu núcleo literário filial. O poder imagético do texto de estudo esboça variados intercâmbios textuais que fazem parte tanto de um contexto afetivo-familiar reconhecível do qual decorrem múltiplas possibilidades expressivas. As considerações sobre a memória e o olhar autobiográfico desenvolvidas na atual investigação serão fundamentadas, principalmente, no pensamento de Bachelard (1993) Halbwachs (1990, 2004), Weimer (2008) e Arfuch (2013, 2014, 2016). Observamos que as construções e desconstruções afetivas de Eliseo Alberto definem suas bases ideológicas e revelam, ao mesmo tempo, um dos conjuntos familiares literários mais significativos de Cuba até hoje.

Palavras-Chave: *La novela de mi padre*. Memória afetiva. Autobiografia. Literatura cubana.

AFFECTIVE MEMORY IN *LA NOVELA DE MI PADRE*: FAMILIAL CONSTRUCTIONS AND DECONSTRUCTIONS IN CUBAN LITERATURE

Abstract: This article is an analysis of the book *La novela de mi padre* (2017), by Eliseo Alberto (1951-2011), a journalist, romanticist and one of the primary contemporary Latin-American narrators. We will demonstrate how this novel is formed around certain filial memories, which includes Alberto's sister, the children's author, Josefina de Diego (1951), and his uncles, the poets Cintio Vitier (1921-2009) and Fina Garcia Marruz (1923). We will underline the parallels between life and the author's text, emphasizing the relationship with his dad, Eliseo Diego (1920-1994), one of the best teachers of Cuban poetry, a literary

exponent and individual so significant that popularized the exercise of experiential narration of Alberto. Using this multifaceted text of analysis as a base, we will delineate the essential role of the sentimental memory of Alberto, elucidating the bond between his writing and his literary filial nucleus. The power of imagery in the text of the study outlines various textual exchanges that are part of the recognizable familial-affective context, which results in multiple expressive possibilities. The considerations regarding memory and the autobiographic gaze developed in the actual investigations will be fundamental, especially, in Bachelard (1993), Halbwachs (1990, 2004), Weimer (2008) and Arfuch's thinking (2013, 2014, 2016). We observe that Eliseo Alberto's affective constructions and deconstructions define his ideological bases and simultaneously reveal, one of the most important literary familial conjunctions in Cuba until today.

Keywords: La novela de mi padre. Affective memory. Autobiography. Cuban Literature.

Introdução

Ainda que tenha crescido à sombra do venerado pai, sobretudo a partir de seu autoexílio no México em 1988, Eliseo Alberto converteu-se num dos narradores mais importantes da literatura cubana com a publicação, em 1996, de seu livro-testemunho referencial de memórias, *Informe contra mí mismo*, profundamente crítico com o sistema revolucionário cubano. A publicação desse manuscrito provocaria seu afastamento permanente da ilha e de sua família e amigos. Com isso, rompem-se os laços afetivos e culturais basilares de Alberto, responsáveis por impulsionar uma produção literária copiosa com diversas narrativas de si e crônicas em primeira pessoa, que trazem à cena as figuras que erigem sua arquitetura literária e emocional como homem e criador fraturado geograficamente, cujos laços afetivos são mantidos por meio da escrita. Nos territórios vivenciais de seus livros, produzidos no exílio, surgiram as paisagens, as 'gentes', a mitologia popular e as raízes miscigenadas de uma representação de Cuba sempre muito palpável.

Paralelamente à sua carreira literária, o autor cubano também atuou como jornalista de opinião e crítico de cinema, sendo chefe de redação

de importantes gazetas literárias como o *Caiman barbudo*¹. Manteve uma longa e profunda amizade com o Prêmio Nobel Gabriel García Márquez (1927-2014) que, de certa maneira, pode ser considerado seu padrinho literário, sobretudo a partir de 1975, data em que o célebre escritor colombiano visitou a casa familiar de Eliseo Diego, o pai de Alberto, devido à sua admiração pela obra do poeta cubano.

A formação acadêmica eclética de Alberto, a atuação como jornalista, os cursos sobre cinema e a prática ficcional influíram enormemente na fusão expressiva de seus artigos, crônicas, ensaios e romances. Seus textos se caracterizam por distintos usos de linguagem, que abarcam episódios históricos-políticos, a narração autobiográfica e epistolar, a memória fragmentária e a ficcionalidade de grande força testemunhal, sempre repleta de imagens e símbolos de Cuba e uma recuperação do patrimônio literário autóctone por meio de muitas de suas obras, sempre evocadoras e delineadas em perfeito equilíbrio entre o cotidiano e o fantástico.

Duas mortes e um romance: *La novela de mi padre*

La novela de mi padre é a obra póstuma e inédita de Alberto, já que foi publicada vários anos depois de sua morte em 2011 e do inesperado falecimento de seu pai, Eliseo Diego, em 1994. Consideramos esse romance duplamente póstumo, pois o germe inicial do manuscrito teve sua base argumentativa nas páginas ocultas das primeiras memórias do pai, Eliseo Diego. Constitui, nesse sentido, uma configuração narrativa inaudita do livro publicado após da morte de ambos os autores cubanos. O referido documento contém abundantes elementos autobiográficos, dos quais resulta um exercício de narratividade arriscado, emotivo e híbrido, além de ser um registro legítimo devido ao uso da herança textual reelaborada pelo filho-narrador que nos traz de volta a figura de seu pai, o poeta/ autor desse arquivo

¹ *El Caimán Barbudo* é uma revista cubana, nascida em 1966 como suplemento semanal do diário *Juventud Rebelde*, de caráter artístico-literária, com ênfase no pensamento e na reflexão sobre a realidade cubana, os números iniciais contaram com a participação de um grupo de destacados jovens intelectuais, identificados como a “Primera Generación de Escritores de la Revolución cubana”.

inconcluso em primeira pessoa. Mediante essas memórias a duas mãos, fecha-se, além do tempo físico e narrativo, um ciclo devocional entre pai e filho, pois nas palavras de Alberto: “Ningún hijo ha extrañado tanto a su padre como mi padre. Ni yo”² (2009, p. 11). Assim, este livro se constitui como uma “pirueta literária” – tem a ideia de “jogo literário”, como em Maurice Blanchot ou as relações intertextuais entre obras de pai e filho – singular, posto que o escritor abraça e, igualmente, reimagina a base originária das páginas encontradas nas primeiras memórias de seu pai³, intituladas inicialmente *Narración de domingo* e datadas de 1944, e elabora uma continuação ou recriação da história concebida com base no manuscrito inicial.

Alberto decodifica de forma subjetiva as lembranças afetivo-familiares registradas pelo pai, compondo uma homenagem assumida e um desmesurado experimento de escrita afetiva. Ademais, transmuta sua narratividade e reformula a história e as lembranças sentimentais e poéticas do pai, enfatizando os acontecimentos vividos de forma a prestar um tributo à figura do genitor. Nas palavras de Alberto: “Diez años después de la muerte de mi padre, yo volveré a su pueblo abandonado. Lo haré por él, por mamá, por mis hermanos, por mí”⁴ (2017, p. 27).

Este texto significa, portanto, um reencontro com a figura paterna e a literatura cubana, nesta ocasião, com foco específico em alguns ilustres membros, também escritores e partícipes do nexos familiar mais próximo, os quais conformaram uma das estirpes literárias de maior representatividade em Cuba ao longo de todo o século XX. Alguns textos memoriais do núcleo familiar contribuirão também para determinar as diferentes relações e conexões intra e extraliterárias de Alberto.

O retorno ao povoado abandonado evidencia um desejo de Eliseo Alberto por uma recuperação de um sentimento de afeto originário por sua família, através de sua nova/outra escrita reflexo da escrita exordial de seu

² “Nenhum filho sentiu tanto a falta de seu pai quanto meu pai. Nem eu” (Tradução nossa).

³ O texto foi encontrado por “Fefé”, Josefina de Diego, a irmã gêmea de Eliseo Alberto, após da morte do pai em 1994. *Revista de la Universidad de México*, n. 24, 2006, p. 29-36.

⁴ “Dez anos após a morte de meu pai, voltarei para sua aldeia abandonada. Vou fazer isso por ele, pela mãe, pelos meus irmãos, por mim” (Tradução nossa).

pai. É uma retomada do passado (Eliseo Diego) no presente (Eliseo Alberto), com o anseio em reescrever sua história familiar, reatando os laços afetivos em sua escrita espelhada nas memórias paternas. É a simbologia da volta para Casa, num desejo íntimo ou latente do regresso que aflora no lugar de escrituras com sentido de reapresentar-se, renovar-se, restituir-se e reintegrar-se ao povoado, ao pai, à mãe, aos irmãos e, por fim, a si mesmo. Nesse sentido, vê-se a Casa como valores fenomenológicos da intimidade, do interior, um espaço/ser privilegiado, que fornece “simultaneamente imagens dispersas e um corpo de imagens” (BACHELARD, 1993, p. 23).

Gaston Bachelard em seu estudo *A poética do espaço* (1989) discute uma fenomenologia da imaginação para além de uma metafísica da imaginação, porque esta última não tem envergadura como método científico quando se estuda a imagem poética e suas simbologias inovadoras na explosão do “minuto da imagem”, em seu “dinamismo próprio”. Significa dizer que o componente subjetivo opera na composição de imagens pelo resgate das lembranças, pensando nessa narrativa memorial de Eliseo Alberto. Reativar suas memórias sincronizadas por uma revista à escrita de seu pai, tendo como imagem primordial a volta ao povoado sinaliza que o escritor cubano permitiu-se adentrar em suas memórias afetivas mais profundas, na potência imaginativa da volta para Casa como um sinônimo de reencontro com aqueles de sua querença, mas sobretudo uma conciliação consigo mesmo, numa forma de apaziguamento com seu passado roto. Então, a Casa, o povoado, as escritas entrelaçadas ratificam que o acesso ao passado em prol de realinhá-lo deve ser feito através da imaginação, do sonho, do desejo, e, por que não, do devaneio. Nesse sentido Bachelard (1993, p. 24) elucida a Casa como nosso “verdadeiro cosmos”, nosso “primeiro universo”, nosso “canto do mundo”:

[...] todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa. [...]. Em suma, na mais interminável das dialéticas, o ser abrigado sensibiliza os limites do seu abrigo. Vive a casa em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos. Por conseguinte, todos os abrigos, todos os refúgios, todos os aposentos têm valores oníricos consoantes. [...]. Evocando as lembranças da casa, adicionamos valores de sonho. [...]; somos sempre um pouco poetas, e nossa

emoção talvez não expresse mais que a poesia perdida. [...], o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz. [...]. O devaneio tem mesmo um privilégio de autovalorização. [...] a casa é uma das maiores (forças) de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem (BACHELARD, 1993, p. 25-26).

Eliseo Alberto busca sua autovalorização através da reescritura original de seu pai, em sua nova escrita. E, dessa forma, reconhece o valor da memória afetiva compartilhada com sua família, na reintegração com seu passado. A empresa de intertextualizar o texto procedente de seu pai lembra a emoção da poesia perdida citada por Bachelard, na busca pelo restauro das lembranças afetivas, imprimindo-lhes um novo sentido. Essa resignificação de suas memórias realiza-se mesmo na escrita de Eliseo Alberto quando decide retornar ao lar da infância, à Casa como benefício mais precioso, permitindo-se ‘sonhar em paz’, protegido e abrigado, fortalecendo a integração das lembranças afetivas entre racionalidade e sonho: pelo pai, pela mãe, pelos irmãos e por si mesmo.

Além de Eliseo Diego, figura totêmica patriarcal, devemos ressaltar outras ligações poéticas íntimas em *La novela de mi padre*, como por exemplo a recuperação de figuras como seu irmão, o pintor Rapi Diego, sua tia e poetisa Fina García Marruz (1923) e seu tio, o eminente poeta Cintio Vitier (1921-2009). Segundo Alberto, os dois últimos representam alguns dos autores mais significativos das letras em Cuba, descritos em *Informe contra mí mismo*: Marruz, o “corazón abierto, purificador y valiente”⁵, e Vitier, caracterizado como “pulmones, limpios de humos, las vocaciones de la clarificación inteligente de lo confuso”⁶. Estas palavras formam parte de *Informe contra mí mismo*, em que o autor faz uma analogia entre um corpo e a literatura mediante um belo texto em homenagem à literatura cubana, na qual os poetas cubanos representam as partes fundamentais do ser vivo que os

⁵ “Coração aberto, purificador e corajoso” (Tradução nossa).

⁶ “Pulmões, limpos de fumaça, vocações de esclarecimento inteligente do confuso” (Tradução nossa).

acolhe. Para o autor: os diferentes organismos desse corpo humano-literário são: José Lezama Lima, Alejo Carpentier, Eliseo Diego, Nicolás Guillén, Fina García Marruz, Cintio Vitier, Emilio Ballagas, Dulce María Loynaz e Virgilio Piñera (ALBERTO, 2017, p. 167-168). Ambos os autores são, sem dúvida, representantes basilares da poesia cubana no século XX.

Esses vazios apaziguados pelo afeto encerram algumas marcas recursivas no plano emocional que destacam ou enriquecem esta cadeia afetivo-familiar demarcada no romance *La novela de mi padre* e, da qual participam criativamente numerosos membros do tronco familiar. Podemos ressaltar, com particular ênfase, a estreita relação com a irmã *jimagua*⁷ de Alberto, a tradutora e também escritora Josefina de Diego, com base em suas memórias de família intituladas *El reino del abuelo* (2012), obra que se funde e invade diretamente a essência de *La novela de mi padre*, em suas passagens miméticas nas narrações da infância. A família, a casa dos Diego (localizada no pequeno povoado cubano Arroyo Naranjos) e a infância de “Lichi”, “Fefé” e “Rapi” (apelidos carinhosos com os quais os três irmãos são conhecidos por todos) são fielmente retratadas. Nesses textos, é possível apreender de que maneira casa da família Diego se configura como primeira memória, o lar idealizado, a semente da existência de qualquer narrador que, de alguma maneira, tenta resgatar ou recriar sua genealogia criadora e afetiva de forma exemplar. Para Arfuch, o lar dos primeiros anos, nesse sentido, representa:

[...] un modo de habitar donde anidan la memoria del cuerpo y las tempranas imágenes que quizá nos sea imposible recuperar y que por eso mismo constituyen una especie de zócalo mítico de la subjetividad. Lugar extático en las fotografías que atesoran instantes singulares, pero a la vez el primer territorio de la exploración, de los itinerarios que definen el movimiento y el ser de los habitantes (2013, p. 28)⁸.

⁷ O termo *jimagua* significa nascido no mesmo parto ou gêmeo.

⁸ “[...] um modo de habitar onde se aninham a memória do corpo e as imagens primitivas que nos podem ser impossíveis de recuperar e que por isso constituem uma espécie de base mítica da subjetividade. Lugar de êxtase nas fotografias que guardam momentos singulares, mas ao mesmo tempo o primeiro território de exploração, dos itinerários que definem o movimento e o ser dos habitantes” (Tradução nossa).

A interconexão entre *El Reino del abuelo* e *La novela de mi padre* se faz manifesta no intuito comum de trazer novamente alguns momentos específicos do passado vinculados à infância e à juventude de Eliseo Diego, Eliseo Alberto e Josefina De Diego. Nessas obras, são descritos diversos episódios de suas vidas em conjunto com alguns arquétipos harmônicos e inalcançáveis, mas, ao mesmo tempo, de comunhão interior de todos eles. O inventário dos momentos cotidianos se registra na rotina familiar, sendo a Casa, *El reino del abuelo*, a representação ou reduto mágico erigido da memória. “Villa Berta”, a vila do avô asturiano, reabitada pela família Diego, será o território compartilhado, perdido e reencontrado, que ocupa um lugar predominante nos dois romances. Porém, esse entorno já não existe, agora se trata de um constructo imaginário e emocional ao qual precisam voltar seus artífices, de modo a percorrê-lo em profundidade, mais uma vez juntos. Transforma-se assim as duas narrativas em reinos confessos da evocação e da fantasia, que misturam as luzes intermitentes do passado com base num plano real sublimado ou superdimensionado:

Era como el anuncio de lo irreparable, de lo inapresable, de lo que ya no sería más. Era como la certeza de la felicidad, la convicción del sosiego, la posibilidad del encuentro, el eco de nuestros juegos. Era como el rumor solitario del mar, el temblor amoroso de las hojas, la nostalgia de nuestros sueños (DE DIEGO, 2012, p. 13)⁹.

Nessa última construção reminescente textual, abre-se outra ponte memorial alternativa ao se encontrar erigida no plano sentimental do poeta com foco nas origens de Alberto e da família De Diego, na residência infantil, entre 1953 e 1968.

⁹ “Era como o anúncio do irreparável, do indizível, do que não seria mais. Era como a certeza da felicidade, a convicção da calma, a possibilidade de nos encontrarmos, o eco das nossas brincadeiras. Era como o som solitário do mar, o tremor amoroso das folhas, a saudade dos nossos sonhos” (Tradução nossa).

Como a própria autora aponta, as portas familiares se abrem e o texto serve como uma declaração de amor simples e tangível. E, da mesma maneira que Alberto, De Diego registra em seu livro os nomes que compõem o círculo afetivo filial: familiares, amigos e renomeados escritores (*Ibid*, p. 64). Por exemplo, muitos dos visitantes dominicais assíduos ao contexto familiar e moradores legítimos dessa memória afetivo-literária, além dos já citados, foram escritores, músicos e pintores integrantes do exclusivo “Grupo Orígenes”¹⁰.

A descrição dos detalhes cotidianos desse tempo de felicidade reflete-se num tempo de descobertas e contemplação vinculada a um período de alegria e jogos. Para Arfuch, essa translação emotiva mostra que:

Infancia y memoria parece así enlazarse en una relación particular, donde la imagen evocada se plasma en el presente de la enunciación trayendo consigo una carga afectiva que lo transfigura: como toda memoria, es siempre presente. Y ese volver sobre la infancia no es inocuo, hay allí una búsqueda de sentidos que se enfrenta a menudo con imágenes de contorno incierto [...] vacilaciones que confirman, una vez más, que nuestra vida no nos pertenece por entero y que nuestra historia, sobre todo en esa primeridad de la existencia, se entrama en la mirada y la palabra de los otros (2016, p. 546)¹¹.

Ao mesmo tempo, pode-se supor que tais obras tendem a incitar a projeção do leitor, pois, lendo os espaços fundacionais dos outros, também tentamos voltar a um passado quimérico para mitigar um presente de frustrações ou impossibilidades na idade adulta. Com isso, buscamos vislumbrar nos primeiros passos e na inocência, outro olhar para reconhecer-

¹⁰ *Orígenes* foi uma das revistas literárias latino-americanas mais importantes do século passado, publicada em Cuba por José Lezama Lima e José Rodríguez Feo entre 1944 y 1956.

¹¹ “Infância e memória parecem, assim, estar ligadas em uma relação particular, onde a imagem evocada se reflete no presente da enunciação, trazendo consigo uma carga afetiva que a transfigura: como toda memória, ela está sempre presente. E este regresso à infância não é inócua, há uma procura de sentidos que muitas vezes se depara com imagens de contornos incertos [...] hesitações que confirmam, mais uma vez, que a nossa vida não nos pertence inteiramente e que a nossa história, sobretudo em aquela primeira existência, ela é tecida no olhar e nas palavras dos outros” (Tradução nossa).

nos entre páginas nas quais começam outras vidas, sonhadas e divididas da mesma maneira que as nossas.

Trajetos memoriais e geográficos do afeto

La novela e mi padre atravessa diretamente o fluxo vital e o pensamento de Alberto. Isso porque, um dos caracteres capitais dessa obra é o componente emocional implícito na escrita de um “eu” reelaborado que se desenvolve no campo da subjetividade posto que a imagem reverenciada e idealizada do pai tem o risco de edulcorar algumas passagens do discurso. Disso resulta uma radiografia do afeto, tanto interior quanto exterior, ao ser concebida na forçosa expatriação do escritor. Há ainda um impulso muito pessoal do criador, marcado pela restauração da história remota familiar que se traduz no vaivém de recordações ininterruptas dentro de sua narratividade libertada, nos gêneros inseridos no romance, nos componentes apaixonados e sem complexos da escrita e na estrutura peculiar do texto.

Seguindo a linha de pensamento Ludmer (2010, p. 151) em um dos postulados que definem as literaturas pós-autônomas, a realidade é ficção e a ficção é realidade, assim como acontece no romance examinado. O livro de Alberto, um texto simples em aparência, mas, de complexo desvendamento, inclui elementos tanto memoriais como confessionais¹² e epistolares. Com isso, transforma-se num entreamado enunciativo de texturas de grande densidade que oferece estruturas textuais deslocadas entre o espaço geográfico (exterior) e o afetivo (interior), miscigenadas em sua expressividade e na ordem textual escolhida no texto, mas, imanentes na realidade do autor e com grande força sensitiva,

Porque estas escrituras diaspóricas no solo atraviesan la frontera de “la literatura” sino también de “la ficción”, y quedan afuera-adentro de las dos fronteras. Y esto ocurre porque reformulan la categoría de realidad: no se las puede leer como mero realismo, en relaciones referenciales o verosimilizantes. Toman la forma del

¹² Ver ZAMBRANO, 2004.

testimonio, la autobiografía, el reportaje periodístico, la crónica, el diario íntimo, y hasta la etnografía [...] Fabrican presente con la realidad cotidiana y esa es una de sus políticas (LUDMER, 2010, p. 151)¹³.

No caso do romance *La novela de mi padre*, existem tecidos narrativos desiguais, crônicas filiais e um diário íntimo redigido em primeira e terceira pessoa, pois Alberto atua como observador-narrador e, igualmente, partícipe da história que nos relata. A esta conjunção de gêneros num só livro poderíamos acrescentar a diversidade temática e de sentidos suscitados pelo texto base, em que coabitam o amor à literatura e uma poderosa reconstrução memorial familiar sob uma declarada admiração paterno-filial.

A memória afetiva flui naturalmente, entrelaçada aos componentes genealógicos de Alberto e algumas eminentes vozes literárias cubanas que percorrem seus textos, inseridas num contexto histórico pessoal reconhecível ou em luta constante com uma ilusão alterada que produz uma representação de Cuba idolatrada do passado, de melancolia, de perda. A lembrança constante de “Vila Berta”, fazenda familiar e território de grandes encontros com vozes eminentes de Cuba, como a de José Lezama Lima (1910-1976), facilitam uma viagem literária pela vida e obra de Eliseo Diego por meio da escrita de seu filho, Eliseo Alberto. Cria-se assim uma representação minuciosa do contexto familiar e das amizades, os dois hemisférios emocionais que participam desse entorno filial. E, como Halbwachs aponta:

Então nascem as lembranças, compreendidas em dois quadros de pensamentos que são comuns aos membros dos dois grupos. Para reconhecer uma lembrança desse gênero, é preciso fazer parte ao mesmo tempo de um e de outro [...] Um quadro não pode produzir totalmente sozinho uma lembrança precisa e pitoresca. Porém, aqui, o quadro está repleto de reflexões pessoais, de lembranças familiares, e a lembrança é uma imagem

¹³ “Porque esses escritos diaspóricos não apenas cruzam a fronteira da “literatura”, mas também da “ficção”, e permanecem fora-dentro das duas fronteiras. E isso porque reformulam a categoria de realidade: não podem ser lidos como mero realismo, em relações referenciais ou plausíveis. Tomam a forma de depoimento, de autobiografia, de reportagem jornalística, de crônica, de diário íntimo e até de etnografia [...] se atualizam com o cotidiano e essa é uma de suas políticas” (Tradução nossa).

engajada em outras imagens, uma imagem genérica reportada ao passado (1990, p. 46-73).

O escritor extrapola detalhes minuciosos do passado em Cuba e de seu entorno mais íntimo, criando um universo particular de profundas significações que abrange latitudes histórico-afetivas. Nessa memória, estabelecem-se pontes angulares que nos permitem transitar da memória individual para a coletiva da ilha, e da historiografia oculta até os poetas mitificados dentro e fora de Cuba. Ao longo do trajeto narrativo, desenvolve-se uma conversa pessoal, uma lembrança repetida dos fiéis aliados narrativos e existenciais do narrador-poeta Alberto.

Essa confluência e necessidade de ambas as memórias, da lembrança conjunta e do sujeito único no contexto social que o identifica como artífice de histórias conexas, foram determinadas por Halbwachs, pois “Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída” (HALBAWCHS, 1990, p. 34).

O universo individual de Alberto é parte de dois universos identitários, o filial e o de Cuba, sendo estas interconexões reproduzidas e/ou alteradas na translação do passado que invoca e rejeita com efusão o autor, presentes em muitas das recordações do poeta, sinais da fragmentação das narrativas de Alberto. Nas palavras de Benjamin (2009, p. 95): “[...] ainda que oculto ou fragmentado, na vida está presente sob a forma do próprio simbolizado, nas criações da linguagem que habita apenas sob forma simbolizante”. Em *La novela de mi padre*, pode-se entender o símbolo e o objeto dessas transmutações inauditas do texto a figura de Eliseo Diego, ao passo que Alberto, o libertador ou transformador da palavra, narra biografando a seu pai, autobiografando-se e fazendo uso de gêneros particulares e muito pessoais como as já citadas correspondências apaixonadas de seus pais. Desse modo, “a história no es de Alberto, sino de sus participantes” (WEIMER, 2008, p. 108)¹⁴.

¹⁴ “a história não é de Alberto, senão de seus participantes” (WEIMER, 2008, p. 108).

Além da prática escrita expansiva, encontramos com um exercício reiterado de nostalgia, que termina se erigindo como o sentimento predominante numa narrativa de intensidade emocional máxima. Dessa forma, o texto abrange horizontes afetivo-filiais referenciais que são evocados num território diaspórico que o afasta e o aproxima de forma intermitente do centro familiar, mediante essas caligrafias do apego.

Es decir, la nostalgia puede servir como el modo de revisión de las relaciones del pasado. La nostalgia motiva la creación de nuevas comunidades en la diáspora, porque aquello que las unifica se ha dejado atrás. Es siempre en relación con el pasado, o con el otro que vivió el pasado, con los que las diásporas identifican como su punto en común (WEIMER, 2008, p. 111)¹⁵.

Esses movimentos dicotômicos do pensamento, que significou a migração de 80.000 cubanos para o México D.F, desloca o espírito e as conexões afetivas de Eliseo Alberto, o qual se traslada às manifestações literárias criativas da diáspora cubana¹⁶. O México será escolhido como país de residência definitiva ou escala territorial para transitar até outros países limítrofes por vários autores cubanos dissidentes, de modo que este movimento migratório colaborou significativamente na formação de um hibridismo fora e dentro da nação, fora e dentro da ficção, numa pulsão evocativa permanente. Assim mesmo, em Alberto há uma procura iterada de sua identidade mediante uma prática textual autobiográfica no país de destino, o que provoca uma confluência, um diálogo entre sua origem com um presente indeterminado, nessa tentativa de reviver, ecoar o passado familiar. Nesse sentido, “La identidad diaspórica es una que se basa en la relación con

¹⁵ “Ou seja, a nostalgia pode servir como uma forma de rever relacionamentos passados. A saudade motiva a criação de novas comunidades na diáspora, porque o que as unifica ficou para trás. É sempre em relação ao passado, ou ao outro que o viveu, com o qual as diásporas se identificam como seu ponto comum” (Tradução nossa).

¹⁶ “[...] houve uma emigração distinta. A diferença dos que rompiam com seu passado para se enfrentar ao regime, outros emigraram sem romper seus laços com ele: Lisandro Otero, Eliseo Alberto Diego, Jesús Díaz, Antonio Benitez Rojo, Norberto Fuentes, Abilio Estévez” (ESCALONA, 2006, p. 56).

un origen y aun cuando se mantiene contacto con este origen, el origen figura como perdido en el presente (WEIMER, 2008, p. 21).

Esta evocação produto de sua busca significa em Alberto o canal que liga as diferentes memórias, o nexó do mundo-escrita que o envolve e o define: o fator afetivo, o qual impulsiona a prática metafórica; o expressivo, com predomínio da melancolia; e a recriação dolente de Cuba, um dos ingredientes recorrentes entre o mundo real e fictício que nos permite uma melhor interpretação e aproximação a essa memória particular e coletiva.

A descrição dos dados memoriais da infância de Alberto nos transmite muitas anedotas que lembram e trazem histórias sugestivas, mas, em ocasiões difusas, já que o estado anímico de nosso presente, ocasionalmente, pode transformar, enaltecer ou adulterar os acontecimentos vividos, segundo o olhar emocional atual de muitos daqueles fatos passados. A infância e a juventude pertencem ao imaginário dos anelos, às vezes restaurado a partir de um estado de forçado êxtase que desenha os primeiros anos de vida.

É preciso, nesse ponto, destacar que Halbwachs diferencia a memória individual, coletiva e histórica, mas, sobretudo, a história familiar, a qual, em geral, tende a intensificar as imagens passadas ao realizar construções memoriais sob o peso da afetividade. A distância e a carga subjetiva que a excisão física-geográfica e afetiva alberga interpelam ambas memórias, a histórica e a familiar, o que pode trazer leituras diferenciadas que acompanham lembranças particulares. Nesse sentido, [...] a história familiar, é transmitir uma mensagem, referida, ao mesmo tempo, à individualidade da memória afetiva de cada família e à memória da sociedade mais ampla, expressando a importância e permanência do valor da instituição familiar (LINS DE BARROS, 1989, p. 32).

Pelo aparecimento de alterações do espaço real, quando tentamos resgatar imagens de uma memória afetiva mediante a evocação, “la idea de una familia y, para ser un resumen de reflexiones y de sentimientos

colectivos, ella logra proyectar sobre la pantalla de un pasado oscurecido y borroso una imagen singularmente viva” (HALBWACHS, 2004, p. 183)¹⁷.

Os laços afetivos que conformam o objeto central de nosso estudo encontram-se continuamente interligados com um apontamento muito pessoal da história e da literatura, que funcionam como um instrumento memorial absoluto, oferecendo, nesse sentido, uma simbiose presente na narração mais elaborada de Eliseo Alberto. Essa memória como princípio afetivo é descrita por Vitier do seguinte modo:

La memoria entonces actúa como principio germinativo, es decir, mediador; la memoria es lo nupcial del hombre cuando éste descubre que posee un centro dinámico capaz de penetrar otros centros, otros éxtasis, pero también descubre que lo rodea y constituye como exigencia una extensión indiferente, una sucesión universal por cuya boca será devorado sino encuentra la forma de proporcionar su crecimiento, de relacionarlo en una activa reducción amorosa (1998, p. 15)¹⁸.

Nessa busca de um meio enunciativo que nos ajude a alcançar um equilíbrio memorial sobre o que narramos ou aquilo que entendemos por lembrança, a translação de um episódio constitutivo ou basilar de nossa existência pode ser percebido como memória e/ou esquecimento, pois disfarçamos as imagens poéticas de possíveis significações discursivas, metafísicas e emocionais (VITIER, 1998, p. 35).

Lembrar e esquecer

Além deste quebra-cabeça memorial, a abundância de elementos sentimentais e as fortes ligações familiares na concepção narrativa de Alberto

¹⁷ “a ideia de uma família e, para ser um resumo de reflexões e de sentimentos coletivos, ela logra se projetar sobre a tela de um passado obscurecido e desfocado uma imagem singularmente viva” (tradução nossa).

¹⁸ A memória então atua como um princípio germinativo, isto é, um mediador; A memória é o nupcial do homem quando ele descobre que possui um centro dinâmico capaz de penetrar outros centros, outros éxtases, mas também descobre que isso o rodeia e constitui como exigência uma extensão indiferente, uma sucessão universal por cuja boca ele será devorado se não encontra a maneira de proporcionar o seu crescimento, de relacioná-lo numa redução ativa do amor (tradução nossa).

produzem múltiplas intensidades, num vaivém emocional e/ou significativo, pois “Aunque la forma permanece fiel a una cierta deconstrucción, el retorno sobre uno mismo, la exposición de sus afectos, de sus recuerdos, la imagen de sus familiares revela hasta qué punto es espectacular el retorno de lo reprimido” (DOSSE, 2007, p. 308)¹⁹. Para o autor e jornalista, artesão metucioso do exercício da escrita, lembrar, finalmente, será uma forma de esquecer, num embate com a memória que lhe afasta dos pesadelos e que o adentra de forma irremediável no plano da subjetividade, já que, segundo diz Eliseo Alberto em *Informe contra mí mismo*,

[...] los recuerdos no son más que momentos que hemos olvidado olvidar, por puro olvido. La única historia posible, al menos leíble, es la historia de la historia. Mal dicho: su relato. Al narrar un suceso, la acción se ciñe a una gramática y a unas sintaxis imperfectas, limitadas por la voz de un sujeto también insuficiente. Los acontecimientos se sacrifican en el exorcismo de la escritura (ALBERTO, 2016, p. 315)²⁰.

No romance examinado, as particularidades da escrita memorial trazem imagens muito vívidas do pai, da mãe e dos irmãos de Alberto. Além do mais, os múltiplos movimentos de sua experiência comum nos fazem questionar como o autor descreve um imaginário memorial para desenhar territórios reconhecíveis que nos transladam a realidades literário-afetivas, numa fusão dialógica intermitente com a literatura cubana atual. Voltando ao pensamento de Arfuch (2014), existe uma potência na relação memória/imagem, em que o narrador busca o sentido de sua vida por meio daquele com o qual se identifica. A escritura, portanto, significa e potencializa essas marcas ou vazios deixados pelo ser amado, o autor precisa, portanto,

¹⁹ “Embora a forma permanece fiel a uma certa desconstrução, o retorno sobre um mesmo, a exposição de seus afetos, de suas lembranças, a imagem de seus familiares revela até que ponto é espetacular o retorno do reprimido” (tradução nossa).

²⁰ “[...] As memórias nada mais são do que momentos que esquecemos de esquecer, por puro esquecimento. A única história possível, pelo menos legível, é a história da história. Mal dito: sua história. Ao narrar um acontecimento, a ação adere a uma gramática e sintaxe imperfeitas, limitada pela voz de um sujeito também insuficiente. Os eventos são sacrificados no exorcismo da escrita” (tradução nossa).

[...] el involucramiento personal en la historia que se cuenta, el impacto emocional que eso supone, la narración como puesta en forma de la vida, la inquietud del pasado, la búsqueda de huellas, la necesidad de otros para armar la propia historia, el yo que se objetiva en un “otro yo” [...] una búsqueda que hasta podría decirse genealógica pero no tanto en el sentido de quienes fueron nuestros padres [...] sino más bien de quiénes son esos hijos, es decir, como se construye una identidad a partir de esa ausencia que supone también una gran violencia (ARFUCH, 2014, p. 77)²¹.

La novela de mi padre se apresenta como um enigma esquecido física e narrativamente, um assalto de um pedaço de memória convertido em oferenda, como aquele tesouro encontrado pelos filhos, que lhes obriga a indagar e a pesquisar “as cosas que olvidamos olvidar” (ALBERTO, 2016, p. 17)²². Alberto tenta transformar em folhas um presente imutável, que perdure para sempre dentro de um livro. E, ao final, nessa busca amorosa, observamos que o tema essencial é a aventura do cotidiano familiar que pretendemos recuperar (ALBERTO, 2016, p. 23).

3 Síntese afetivo-literária do romance

Quando começamos a narrar, em muitas ocasiões, acometemos essa viagem errática pelo final de nossa história para desaprender e, a o mesmo tempo, dar sentido ao princípio. O romance de Alberto começa desse modo, com um prólogo e com a descrição do descobrimento das notas perdidas do patriarca em uma gaveta e, logo nos dos primeiros capítulos, narra-se a morte, a terceira morte²³, após dois anúncios ou tentativas falidas, segundo Alberto, (2016, p. 31-35) de Eliseo Diego, adorado pai e esposo, amadíssimo amigo e “un

²¹ “[...] o envolvimento pessoal na história que se conta, o impacto emocional que isso acarreta, a narrativa como conformação da vida, a inquietação do passado, a busca de vestígios, a necessidade de outros montarem os seus história, o eu que se objetiva em um “outro eu” [...] uma busca que poderia até ser dita genealógica, mas não tanto no sentido de quem foram nossos pais [...] mas sim de quem são esses filhos, isto é, uma identidade se constrói a partir dessa ausência que também supõe uma grande violência” (tradução nossa).

²² “as coisas que esquecemos esquecer” (tradução nossa).

²³ Eliseo Alberto relata no romance que o pai teve outros dois ameaças de morte não consumadas devido a sua fragilidade física e espiritual e pela sua adição à boa vida e ao tabaco (ALBERTO, 2017, p. 13-27).

rey de la cultura cubana” (ALBERTO, 2016, p. 41). A partir de então, as cartas dos namorados Bella García Marruz e Eliseo Diego intercalam e sublimam a escrita amorosa e a rememoração intermitente executada por Eliseo Alberto.

Os saltos narrativos e temporais no romance são abruptos, pois quando idealizamos os acontecimentos, as pessoas que idolatramos tendem a ser descritas seletivamente, na ordem caótica daquilo que sentimos ou necessitamos restaurar no presente. Da mesma maneira acontece nas breves e originais *Memorias y olvidos* (2006), de Cintio Vitier, as quais se articulam com muita picardia e com maior grau de verdade nos esquecimentos, mais do que nas recordações. Esta obra pode nos ajudar a discernir os elementos memoriais do entorno fundamental de Eliseo Alberto com uma perspectiva eminentemente humorística. Segundo Vitier: “Cuando se está perdiendo la memoria factual, como es mi caso, prefiere uno los saltos más o menos antológicos, y aquí el «más o menos» vuelve a ser utilísimo” (2006, p. 21)²⁴.

Alberto, em continuação, fala e atua como um crítico e admirador de algumas obras emblemáticas de seu pai, como *En las oscuras manos del olvido*, *En la Calzada de Jesús del Monte* ou *Divertimentos*. Há espaço, também, para a confissão das fraquezas filiais. Explana-se, então, a alma dolente do poeta Diego e seus períodos de crise e depressão.

Sublinha-se a amizade de Alberto a um poeta maior da literatura, personificada no livro na sentida homenagem ao poeta José Lezama Lima, a quem Alberto declara: “su verdadera residencia fue ese castillo en el aire llamado la literatura y su audaz travesía, sin duda la imaginación [...] Lezama solo trasciende en Lezama: esa es su grandeza” (ALBERTO, 2017, p. 102-109)²⁵.

Os eventos afetivo-literários acham um de seus pontos álgidos no romance quando Alberto relata como sua mãe, Bella Esther, era visitada pelos poetas mais eminentes de *Orígenes*, que esperavam pacientemente a leitura de seus textos. O “Lacrimómetro” de Bella era baseado no número de lágrimas derramadas por ela durante a leitura dos diferentes documentos literários,

²⁴ “Quando a memória factual está se perdendo, como é o meu caso, prefere-se saltos mais ou menos antológicos, e aqui o “mais ou menos” é novamente muito útil” (tradução nossa).

²⁵ “A sua verdadeira residência era aquele castelo no ar que se chama literatura e a sua viagem audaciosa, sem dúvida a imaginação [...] Lezama só transcende em Lezama: essa é a sua grandeza” (tradução nossa).

atuando como uma eficaz registradora de emoções “calculaba la calidad del texto en proporción directa al torrente de sus lágrimas” (ALBERTO, 2017, p. 121)²⁶.

Por fim, pode-se dizer que a prova fundamental de afeto deste romance presentifica-se na enorme saudade plasmada no texto, que intercala algumas vivências como exemplos maiores de uma grande ausência, a do pai-poeta, Diego, tanto que, ao final do romance, Alberto diz: “Su vida se desmorona en medio de una rugiente avalancha de luz, se esfuma, si, se transparente, pero solo para reedificarse verso a verso en la monumental literatura que él, al huir ahogado, nos testó en herencia” (ALBERTO, 2017, p. 121)²⁷.

A modo de conclusão

Para finalizar, entendemos que o romance analisado pode ser considerado um texto tanto afetivo como devocional, no qual residem os segredos, os mistérios e as grandezas ocultas dos traços emocionais do universo cotidiano. Na obra não existe uma base ficcional ou narrativa expressa, contudo, sua escrita nos ajuda a deambular por um espaço de inespecificidade. E, tal como Garramuño assinala (2014, p. 16): “Essa aposta no inespecífico seria um modo de elaborar uma linguagem do comum que propiciasse modos diversos do não pertencimento”, num *entre lugar*, nos fios narrativos que desenham o que poderíamos nomear, no atual estudo, como *entre memórias* de *La novela de mi padre*.

Ao analisar alguns aspectos, descobrimos várias manobras narrativas surpreendentes, pois algumas passagens da obra oscilam entre a vida, as relações afetivas, o texto e a morte de dois autores que coabitam como protagonistas no último manuscrito publicado postumamente. O narrador, Eliseo Alberto, se auto reflete no objeto de seu arrebatamento afetivo nessa

²⁶ “Calculava a qualidade do texto em proporção direta à torrente de suas lágrimas” (tradução nossa).

²⁷ “A sua vida desmorona no meio de uma avalanche de luz ruidosa, se desvanece, sim, é transparente, mas apenas para se reconstruir versículo a versículo na literatura monumental que ele, ao se afogar, nos testemunhou em herança” (tradução nossa).

mesma história, em Eliseo Diego. Os dois caminham juntos num percurso interior que os afasta e os aproxima nessa narrativa memorial desconstruída. Como o poeta Diego revela: “Mi visión interior, mía de mi cuerpo y más de mi familia y mi hogar, no está hecha solo de intimidad. Una visión profunda hacia adentro sólo se alcanza si viene lejos desde fuera” (2010, p. 102)²⁸. Já que esse texto foi arquitetado após as mortes dos dois poetas, essa distância, além de material, aproximou-nos de uma visão etérea e de uma prolongação fabulada da vida revisitada e revivida. Esse reduto do indeterminado, do que poderiam ter sido essas constelações narrativas foram resumidas por Diego:

El libro iba a ser una especie de memoria del intento de restaurar los vacíos o huecos abiertos por el olvido en la memoria, atestado de la lucha entre el sueño de la vigilia y el sueño de la tiniebla, un inventario del proceso de recreación de la realidad, la “novela” del hacer-una-novela. Siempre he distinguido entre lo que se sueña a la luz y lo que se sueña a la sombra: lo primero acrece la realidad; lo segundo la confunde y ensombrece²⁹ (DIEGO, 2010, p. 146).

Nessa resposta dada por Diego em uma entrevista, logicamente, desconhecia que *o-romance-que-não-foi* seria edificado ou reformulado no futuro com pedaços biografados de sonho e vida pelo seu filho. Suas memórias e as sombras de sua morte, em outro tempo e em outro lugar, no romance, no mesmo tempo e no mesmo lugar, configurariam esse processo de recriação concebido por seu primogênito. Finalmente, as luzes e as trevas do afeto transfiguraram sua poesia em prosa, no documento inacabado de sua vida, e ofereceram a fórmula ilusoriamente perfeita de elaborar esse desejado romance, de como *fazer-um-romance* para Diego, de como ser imaginado por Eliseo Alberto.

²⁸ “Minha visão interior, minha de meu corpo e mais de minha família e minha casa, não é feita apenas de intimidade. Uma visão profunda do interior só é alcançada se você vier de longe” (tradução nossa).

²⁹ “O livro deveria ser uma espécie de memória da tentativa de restaurar os vazios ou lacunas abertas pelo esquecimento na memória, lotado com a luta entre o sonho de acordar e o sonho de escuridão, um inventário do processo de recriação da realidade, o “romance” de fazer um romance. Sempre fiz uma distinção entre o que se sonha à luz e o que se sonha à sombra: o primeiro realça a realidade; o segundo a confunde e ofusca” (tradução nossa).

Referências

- ALBERTO, Eliseo. *Informe contra mí mismo*, 2. ed. Barcelona: Alfaguara, 2016.
- ALBERTO, Eliseo. *La novela de mi padre: (mapa de las lenguas)*. Barcelona: Alfaguara, 2017.
- ALBERTO, Eliseo. “La novela de mi padre”. *Revista de la Universidad de México*, n. 24, 2006, p. 29-36.
- ALBERTO, Eliseo. “Prólogo: recuerdos de mi padre”. In: *Eliseo Diego*. DIEGO, E. Madrid: El País, 2009.
- ARCOS, J. L. “Prólogo”. In: *Antología poética*. Fina García Marruz. México, D.F.: Tierra Firme, 2002.
- ARFUCH, L. “(Autobiografía), memoria e historia”. *Clepsidra*. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria. n. 1, marzo, 2014, p. 68-81.
- ARFUCH, L. “Narrativas en el país de la infancia”. *Alea*. vol. 18/3, set-dez. Rio de Janeiro, 2016. p. 544-560.
- ARFUCH, L. *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- BENJAMIN, W. *A tarefa do tradutor*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- DE DIEGO, J. *El reino del abuelo*. Madrid: Verbum, 2012.
- DIEGO, E. *En las extrañas islas de la noche*. Entrevistas a Eliseo Diego. Ciudad de La Habana: Ediciones Unión, 2010.
- DOSSE, F. *El arte de la biografía: entre la historia y la ficción*. México D.F.: Universidad Iberoamericana A.C, 2007.
- ESCALONA, R. L. “El silencio de los carneros”. *Revista Hispano Cubana*, n. 25. Madrid, mayo-julio, 2006.
- GARRAMUÑO, F. *Frutos extraños: sobre a inespecificidade na estética contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora Rocco L.T.D.A, 2014.
- HALBWACHS, M. *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2004.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

LINS DE BARROS, M. M. “Memória e família”. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 29-42.

LUDMER, J. *Aquí América Latina: una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2010.

SAÍNZ, E. “Prólogo”. In: *Poética*. VITIER, C. Madrid: Edymion, 1998.

SODRE, M. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis: Vozes, 2006.

VITIER, C. *Poética*. Madrid: Edymion, 1998.

VITIER, C. *Memorias y olvidos*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2006.

WEIMER, T. N. *La diáspora cubana en México: terceros espacios y miradas excéntricas*. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

ZAMBRANO, M. *La confesión: género literario*, 3. ed. Madrid: Ediciones Siruela, 2004.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

DESVELANDO O DIÁRIO *LO ÍNTIMO* DE JUANA MANUELA GORRITI

Joselma Maria Noal

Resumo: O artigo apresenta *Lo íntimo*, da argentina Juana Manuela Gorriti (1816-1892), identificando características autoficcionais na obra classificada como diário: o jogo entre realidade e ficção, a tripla e uma identidade (narrador, protagonista, autora), a busca pelo autoconhecimento, o caráter terapêutico da escrita, a desordem cronológica. A análise abarca o estudo das memórias individual, coletiva e histórica, verificando como se entrecruzam na obra, reafirmando o caráter inovador da escrita de Gorriti que pode ser considerada uma precursora na escrita autoficcional hispano-americana.

Palavras-Chave: Juana Manuela Gorriti. *Lo íntimo*. Memória.

DESVELANDO EL DIARIO *LO ÍNTIMO* DE JUANA MANUELA GORRITI

Resumen: El artículo presenta *Lo íntimo* de la argentina Juana Manuela Gorriti (1816-1892), identificando las características autoficcionales en la obra: el juego entre realidad y ficción, la tripla y una identidad (narrador, protagonista, autora), la búsqueda por el autoconocimiento el carácter terapéutico de la escrita y el desorden cronológico. El análisis abarca el estudio de las memorias individual, colectiva e histórica, verificando como se entrecruzan en la obra, reafirmando el carácter innovador de la escrita de Gorriti que puede ser considerada una precursora en la escrita autoficcional hispanoamericana.

Palabras-Clave: Juana Manuela Gorriti. *Lo íntimo*. Memoria.

Lo íntimo de Juana Manuela Gorriti apresenta a estrutura de um diário escrito ao longo da vida, entre os anos 1874 e 1892 e concluído doze dias antes de sua morte. *Lo íntimo* é considerado diário e pode ser lido como romance, no entanto classificá-lo apenas como diário é reducionista, a medida em que desconsidera as características da autoficção sobressalentes na

¹ A edição escolhida para análise de *Lo íntimo* é a da Buena Vista Ediciones de Córdoba, que faz parte da Colección Antiguas Primeras Escritoras Argentinas, sob coordenação de Mariana Ocampo, publicada em 2012, 132 páginas. Na apresentação denominada *La escritura en tránsito*, Esther Andrali relata que o livro é um milagre, por ter chegado às suas mãos na edição de 1992, com ensaio biográfico de Alicia Martorell, por meio de Lea Fletcher, diretora da Editora Feminaria. E considera o livro um milagre também devido à atualidade dos temas tratados: “[...] es tan contemporáneo como la escritora que se templa tras el texto” (2012, p. 11).

narrativa. Destacamos entre elas: a identidade onomástica; as histórias centradas no “eu” que fabula; a necessidade de contar a sua história de vida como meio de compreensão de sua identidade e como forma de perpetuar-se através da arte.

Juana Manuela Gorriti escreve em primeira e em terceira pessoa, tratando-se a si mesma como personagem em uma transmutação no jogo entre realidade e ficção, como é característico dos textos autoficcionais, segundo Manuela Ledesma (1999). O relato memorialístico e a criação literária confundem-se na obra como em um jogo de espelhos. O gênero autoficcional é estruturado na tripla e una identidade: narrador, protagonista, autor na busca pelo autoconhecimento em um jogo de presenças e ausências, como em um jogo de espelhos, como demarca Aimée Bolaños:

El protagonismo del autor extradiegético que como demiurgo instaura voces y visiones, cede paso a una visión dialógica, cargada de contradicciones. De este modo nos sitúa en el centro de los conflictos y de la conflictiva naturaleza de la escritura que es precisamente ficción y memoria, imposibilidad de conocer y autoesclarecimiento, juego sutil de presencias y ausencias (BOLAÑOS, 2002, p. 24).

Camille Renard (2010) apresenta a escrita autoficcional como um gênero literário novo, baseado em três elementos: o inconsciente, a escrita, a cura analítica (terapêutica), a partir da análise da obra *Fils* de Doubrovsky. Kelly Duarte (2010), apesar de referir-se à literatura do século XX, aproxima-se muito da escrita autoficcional produzida por Gorriti no século XIX, ao apresentar a autoficção como:

um espaço de restituição e recomposição dos resquícios do vivido, da memória em um período pós-guerra ou pós-trauma, a nova escritura do “eu” que emerge ganha dimensões terapêuticas de uma “escrita reparadora”, dando conta de um sujeito fragmentado e de uma nova percepção de si mesmo” (DUARTE, 2010, p. 27).

A busca pelo autoconhecimento e o caráter terapêutico, característicos da autoficção, estão na obra de Gorriti. Para a autora

argentina, o ato de escrever é uma maneira de sobreviver, por isto não abandona a escrita literária, mesmo ao final da vida, conforme pode ser comprovado pela última data no *Lo íntimo*: “Así, sin fuerzas, sin ánimo, estoy escribiendo todavía; pero escribiendo largas horas, como el que tiene miedo de la jornada impuesta” (GORRITI, 2012, p. 91).

A escrita é fragmentária, nem sempre datada como em um diário tradicional, a obra inicia sem qualquer data, há menção ao nascimento e à idade da autora, aos seis anos, na página 18. Ao recontar a história familiar, explicita logo depois a data de 1830 (p. 23). No entanto, como mencionado anteriormente, somente na página 33 é datado e exposto o local de escrita: Lima, 13 de junho de 1874, saltando um ano na mesma página: Buenos Aires, 1º de janeiro de 1875. Portanto, *Lo íntimo* não segue nenhuma ordem cronológica, como pode ser averiguado ao longo do livro, no qual a autora tece um jogo de ir e vir no tempo, ora escreve sobre o presente, ora sobre o passado, alternando, também, a primeira e a terceira pessoa. O fato de *Lo íntimo*, apesar de datado, não seguir uma ordem cronológica, de ocorrer um salto no tempo, um ir e vir na história narrada está em conformidade com o destacado por Faedrich (2015) sobre a desobediência à linha cronológica na escrita autoficcional.

Pode-se observar o fato da narrativa iniciada por Juana Manuela Gorriti ter como primeira data o 13 de junho de 1874, mas a escrita poderia ter iniciado inclusive antes, sem a autora ter feito referência a data e local, e sendo concluído somente em 25 de outubro de 1892. A escrita é realizada no presente, apresentando episódios do passado e repassando as diferentes etapas da vida da autora. A obra teve sua primeira edição no ano de 1898 e, segundo estudiosos, ocorreram cortes na versão inicial por parte do filho e da nora responsáveis pela publicação. A supressão de alguns fragmentos em *Lo íntimo* pode ter ocorrido devido ao preconceito existente na época com relação a uma mulher escritora; o filho, responsável pela publicação, provavelmente, teve como objetivo a “proteção” da imagem da mãe. Devido às supressões, não há certeza sobre o velado e o desvelado a respeito da vida pessoal da autora no livro. Observam-se as ausências sobre os vínculos afetivos amorosos (como Belzú na figura de marido e sobre a relação com Sandoval que sequer é mencionada), pois nada há nas edições da obra acessíveis ao público. Como não houve contato com os manuscritos, restam

dúvidas sobre se realmente Juana Manuela não quis expor sua vida pessoal amorosa ou se o filho suprimiu tais trechos do livro.

Lo íntimo é escrito com a intenção de ser publicado, algo a ser considerado, posto que existe uma seleção nos eventos narrados. Espaço público e histórico é enlaçado ao espaço pessoal e familiar na escrita da obra. Fibla enfatiza que Gorriti planeja o modo como quer ser recordada, molda a própria vida para apresentá-la ao público. Juana Manuela projeta a escrita da obra autoficcional como se fosse o epitáfio:

Aquí yace la escritora y sus escritos. [...] Este es el autobiografema fundamental que orienta la obra, nada resume mejor su deseo de permanencia y las insidiosas señas de autorrestauración pugnan por sobrevivir a la privación de la vida y del lenguaje (FIBLA, 2008, p. 307).

Outra marca significativa do livro é a do resgate histórico, pois Juana Manuela Gorriti atua como testemunha da história de sua terra natal, Argentina, bem como dos países adotados como morada, Bolívia e Peru. A vida inicia e finaliza na Argentina, o ponto de origem é também o de morte, como analisa Batticuore:

Horcones se convierte a lo largo de la producción de Gorriti en la escena fundante, constitutiva del sujeto y la escritura: es el lugar adonde acudirá la narradora-autora a «reconstruir su vida despedazada», el sitio que abre la ficción autobiográfica (BATTICUORE, 1994, p. 30-31).

Com relação à escrita diarística, os estudos de Amo (2016) ressaltam que este gênero se aproxima mais da Literatura que da História (AMO, 2016, p. 287-288) e a narrativa admite uma leitura referencial e uma leitura ficcional (AMO, 2016, p. 290). *Lo íntimo* é um diário literário, porque pode ser lido como ficção, devido à linguagem, à escrita fragmentária, à singularidade na forma de narrar, à emoção transposta no texto, em contraposição ao diário referencial ou de narrativa cujo caráter é meramente testemunhal. Jordi Gracia afirma que os diários de alguns escritores são considerados literatura graças a essa matéria particular que é o eu diluído na narrativa (GRACIA, 2004, p. 230 *apud* AMO, 2016, p. 292).

Sobre a identidade do sujeito, Alberca (2008, p. 100) afirma que pode ser observada no jogo dialético entre o público e o privado, entre o desejo e a realidade, entre o que é e o que parece. O eu autoficcional oscila entre a ausência de uma identidade própria e a necessidade de autoinvenção, e o autoconhecimento pode ser considerado impossível (ALBERCA, 2008, p. 96). A fragmentação e a descontinuidade do sujeito não são características exclusivas do eu autoficcional, mas a intensificação destas características, sem dúvida, demarca o gênero (ALBERCA, 2008, p. 96).

Juana Manuela atua como protagonista, como testemunha da história na autoficção, molda a sua imagem para que o leitor a conheça da forma desejada por ela. Narra as travessuras da infância, relata o amor à pátria, aos países nos quais residiu, à família e aos amigos, nada diz sobre os amores (ou foi suprimido pelo filho, responsável pela publicação, conforme mencionado anteriormente), preserva-se, mostra-se, esconde-se, reveste-se de máscaras: a filha do herói, a mãe sofredora, a idosa doente, a mulher escritora, sendo a última a mais importante de todas.

Segundo Hans Rudolf Picard (1981), o diário caracteriza-se por um tom confessional centrado no eu, mas apresenta uma imagem filtrada de si mesmo, através de um temperamento particular, o projeto de uma ideia, mais inconsciente que consciente que o eu tem de si mesmo. A origem do eu é a motivação da escrita diarística, no entanto o eu esconde-se em alguns momentos da narrativa com imagens e ações do imaginário. O eu produz um texto, a partir de uma visão de si mesmo e de uma realidade simbólica e estética: “En última instancia, también la descripción del yo que se encuentra en el diario, incluso la que más se parezca al documento, esconde un yo en cierto sentido ficcional.” (PICARD, 1981, p. 117). Fato que explica a razão pela qual o autêntico diário ter adquirido o *status* de público e literário. O diário parte de um eu, da mesma forma que a literatura foi a condição ontológica latente para considerar a escrita diarística como tal (literatura): “Assim, o diarista torna-se personagem literário” (PICARD, 1981, p. 120).

Em *Lo íntimo* a autora/narradora/protagonista reconta sua história de vida pessoal e a história dos países nos quais viveu ao longo da vida: Argentina, Bolívia e Peru. Assim, as obras não apresentam tão somente um caráter individual, mas também um caráter coletivo, ao reconstruir

momentos históricos significativos. De acordo com Molloy (1996, p. 197), o exercício da memória não é apenas privilégio de um único sujeito, abarca um dever cívico. Ao recordar o passado individual, ocorre a reconstrução do retrato de uma nação, de um passado histórico comum.

Para Ricoeur (2007, p. 359-360), a memória tem por objeto, não preferencial, mas, exclusivamente, o passado. A continuidade temporal da pessoa é assegurada pela memória, já que esta é o presente do passado e a identidade pessoal é, portanto, uma identidade temporal. A concepção de que memória é passado está em Aristóteles, é repetida por Santo Agostinho e é reiterada por Ricoeur (2007, p. 107).

De acordo com Bergson (1999, p. 89), a memória não representa nosso passado, ela o encena, já não conserva momentos antigos, mas, sim, prolonga o seu efeito útil até o presente. Um dos momentos de retratação do passado em *Lo íntimo* realiza-se quando a narradora revela a emoção ao receber o exemplar da *Bohemia limeña*, de Ricardo Palma²:

Qué inmenso pasado se me está apareciendo en esas páginas tan bellas, más, mucho más para mí, que recorro en ellas nuestra vida de otro tiempo; tiempo de entusiasmo y de fe, de afanoso vivir, pero de dulcísimo esperar.

Ahí están mis antiguos amigos, todos desaparecidos, porque los unos han muerto y los otros han cambiado: ahí el recuerdo de las sabrosísimas charlas, cimientos de tantos versos y novelas... (GORRITI, 2012, p. 79).

Bergson (1999, p. 89-91) acredita que há dois tipos de memórias: uma que imagina (pode ser considerada a memória por excelência), outra que repete, sendo que a segunda pode substituir a primeira. Para evocar o passado em forma de imagem, é preciso abstrair a ação presente e querer sonhar. O passado que buscamos remontar sempre é escorregadio, a ponto de nos escapar, a considerar, segundo Bergson:

² Escritor peruano (1833-1919), amigo pessoal de Juana Manuela Gorriti. As correspondências trocadas entre eles originaram o livro: BATTICUORE, Graciela. Juana Manuela Gorriti, Cincuenta y tres cartas inéditas a Ricardo Palma. Fragmentos de lo íntimo. Buenos Aires-Lima 1882-1891 Lima, Universidad de San Martín de Porres, 2004.

A memória é a síntese do passado e do presente com vistas ao futuro, na medida em que condensa os momentos dessa matéria para servir-se dela e para manifestar-se através de ações que são a razão de ser de sua união com o corpo. Tínhamos, portanto, razão ao afirmar, no início deste livro, que a distinção do corpo e do espírito não deve ser estabelecida em função do espaço, mas do tempo (BERGSON, 1999, p. 259).

A força interior que permite ao ser vivo libertar-se do ritmo do transcorrer das coisas, reter cada vez melhor o passado para influenciar mais profundamente o futuro, ou seja, enfim, sua memória (BERGSON, 1999, p. 261).

E complementa Gaston Bachelard (1996, p. 114): “Quanto mais mergulhamos no passado, mais aparece como indissolúvel o misto psicológico memória-imaginação”. A fabulação faz parte do relato de memória, não há outra forma de recontar a própria vida, senão através da ficção, da imaginação, porque o fio da memória é tecido junto com o fio do imaginário. Bergson afirma que o passado se conserva inteiro e nos segue a todo o momento: “o que sentimos, pensamos quisemos desde a nossa primeira infância está aí debruçado sobre o presente que a ele irá se juntar, forçando a porta da consciência que gostaria de deixá-lo do lado de fora” (BERGSON, 2006, p. 47-48).

O passado só retorna à consciência para ajudar na compreensão do momento presente e na previsão do futuro. No sonho, encontra-se o espaço para reviver lembranças, de acordo com o pensador. E a literatura autoficcional, por sua vez, não exerceria a mesma função, não seria este o gênero capaz de trazer à consciência as lembranças mais profundas do ser?

Sobre a escrita de *Lo íntimo*, Mizraje afirma que:

Rasgar las páginas de lo íntimo es rasgar las vestiduras de la palabra (quedar al desnudo) y del propio afán de la memoria mientras quien escribe oscila; rasgar, al fin, las posibilidades de la muerte. La pluma de Juana Manuela corta mientras traza su letra empecinada. Recorta los datos imposibles de mostrar, selecciona los fragmentos narrables. Entrecorta la respiración en su ritmo escriturario, cuanto más se acerca al final, cuanto más la

enfermedad la acecha, es la escansión jadeante de la bronconeumonía y del dolor la que impone los períodos narrativos. Corta Lo íntimo, lo suspende en puntos que demarcan con precisión el umbral de su muerte inmediata (MIZRAJE, 1995, n.p.).

No prólogo, Juana Manuela Gorriti lamenta a vida longa em lugar dos tantos jovens que partiram precocemente, é feita alusão ao falecimento das filhas na juventude: “Huésped retardado en la jornada de la vida, averguenzáme de ocupar todavía, en perjuicio de otor, un puesto en el hogar...” (GORRITI, 2012, p. 15), confessando que foge de si mesma e faz referência a seus outros livros:

Huyendo del intolerable YO, eliminé de mis libros y hasta de El mundo de los recuerdos muchos sucesos inseparablemente ligados al enfadoso pronombre, resuelta a pasarlos en silencio, por más que anhelara confiar a un oído amigo, gratas o dolorosas memorias (GORRITI, 2012, p. 15).

A autora encerra o prólogo apresentando o livro como observações suas marcadas por uma vida longa, diversificada e próxima a concluir-se, conforme ela anuncia: “Lo íntimo son observaciones y apreciaciones de la autora a través del tiempo, con el criterio de una larga y variada existencia, hoy próxima concluirse. La autora, Julio de 1892” (GORRITI, 2012, p. 15). Dessa forma, o prenúncio da morte é anunciado por Gorriti e, talvez, seja um estímulo à escrita da obra e cabe lembrar que a perpetuação do ser pela arte está na autoficção de Gorriti.

Importante marcar a presença das lembranças da infância muito significativas nos estudos sobre a memória de Maurice e Halbwachs (1990) para reconstrução da memória pessoal e viria conjuntamente com a memória histórica no resgate de eventos da história nacional:

Quando se trata de lembranças de nossa infância, vale mais não distinguir uma memória pessoal, que reproduziria tal como nossas impressões de outrora, que não nos faria sair do círculo estreito de nossa família, da escola e de nossos amigos; e uma outra memória que chamaríamos histórica, onde não estariam

compreendidos senão os acontecimentos nacionais (HALBWACHS, 1990, p. 40).

Lo íntimo inicia no lugar da infância, a primeira palavra do livro é: *¡Orcones!* A narradora relembra e lamenta os ocorridos da guerra, a destruição de um lugar um dia esplendoroso. A memória pessoal e a memória histórica atuam na recuperação da vivência da guerra. A autora busca autorreconstruir-se através da reconstrução das lembranças, no exercício da memória, no relato de si:

¡Ah! cuantas veces huyendo del desolado presente, he tenido necesidad de refugiarme como mi único asilo en las sombras del pasado y evocar las nobles acciones de los muertos, para olvidar la infamia de los vivos; asirme a la memoria de las virtudes de aquellos, para perdonar a la providencia los crímenes de éstos; colocar en la balanza la deslealtad, la perfidia, la cobardía y la impiedad con que los unos han escandalizado y entristecido mi juventud, y la lealtad, la fe, el heroísmo y la piedad con que los otros ungieron mi infancia para decir: ¡Dios es justo! (GORRITI, 2012, p. 17).

A autora foge do presente e busca refúgio no passado. O olhar para o passado ajuda a compreender melhor os fatos históricos, a evocar o heroísmo dos mortos e a esquecer a infâmia dos vivos. Para Gorriti a memória das virtudes dos mortos ajuda a perdoar os crimes cometidos pelos vivos.

Jean Duvignaud declara que “somos arrastados em múltiplas direções, como se a lembrança fosse um ponto de referência que nos permitisse situar em meio à variação contínua dos quadros sociais e da experiência coletiva histórica” (DUVIGNAUD, 1990, p. 6). A memória histórica busca a reconstrução dos dados fornecidos pelo presente da vida social e projetada no passado reinventado, já a memória coletiva reconstrói magicamente o passado. Entre essas duas direções da consciência coletiva e individual, desenvolvem-se as diferentes formas de memória: “A memória coletiva situa-se na intersecção de várias séries aproximadas pelo acaso ou afrontamento dos grupos: a memória não pode ser o alicerce da consciência, uma vez que ela é tão-somente uma de suas direções, uma perspectiva possível que racionaliza o espírito” (DUVIGNAUD, 1990, p. 7).

De acordo com Halbwachs (1990, p. 36), as memórias individuais estão inseridas na memória coletiva, mas as duas não se confundem. No caso de algumas lembranças individuais penetrarem a memória coletiva, essas mudam de figura ao serem recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal, pois: “um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade” (HALBWACHS, 1990, p. 36). Halbwachs considera a memória histórica como uma memória emprestada, tendo em vista que não é uma memória pessoal, trata-se, sim, de uma bagagem de lembranças históricas carregadas pelo sujeito, podendo ser ampliada pela conversação ou pela leitura.

A diferença entre memória autobiográfica e memória histórica, segundo Halbwachs (1990, p. 37), consiste em que a primeira se apoiaria na segunda, porque toda história pessoal faz parte da história em geral, sendo a segunda bem mais ampla do que a primeira. A memória histórica não é capaz da representação do passado senão sob uma forma resumida e esquemática, a memória pessoal, autobiográfica, por sua vez, pode apresentar um quadro bem mais contínuo e mais denso.

Já Arfuch (2010, p. 69-70) destaca os tipos de valor biográficos nos estudos de Bakhtin (1982, p. 140): heróico, transcendente, alimentado por desejos de glória e posteridade; cotidiano, baseado no amor, na compreensão e na imediaticidade; aceitação positiva do fabulismo da vida. Arfuch (2010, p. 107) aproxima o pensamento de Charles Taylor, que considera a estreita relação entre o “eu” e o “nós” do de Bakhtin, que concebe o “quem sou” como indissociável do “onde estou”. Sendo assim, tanto o lugar de origem, como o lugar de morada define o sujeito, o espaço contribui para a formação do caráter individual e coletivo do sujeito. Pode-se considerar, portanto, a representatividade de Juana Manuela Gorriti como primordial, não só para a história da literatura argentina, como também para a boliviana e a peruana, já que residiu nestes locais por muitos anos, escreveu, influenciou e refletiu sobre estas nações.

Também sobre o caráter de coletividade, Arfuch (2010) menciona o pensamento de Bakhtin que concebe na escrita autobiográfica a relevância da

representação da família, da nação e da humanidade cultural e cita: “Nenhum autorretrato poderá se desprender da moldura de uma época” (ARFUCH, 2010, p. 141).

A autoficção em *Lo íntimo* é alimentada pelo individual e pelo coletivo, abarca o fantástico e o histórico em um único discurso:

Recuerdo, memoria, sueño, tradición, parecen alimentarse de lo colectivo y de lo particular en un relato – extraído del diario autobiográfico – en que se conjugan elementos fantásticos e históricos a expensas de un yo puesto en discurso, mas al arbitrio de la persona biográfica del registro de la tradición (ARROYO 1999, p. 21-22).

Em *Lo íntimo*, pode-se perceber a manifestação da memória pessoal e da histórica. A narração memorialística exerce a função de recuperar o passado histórico, político e cultural. Ao rememorar o passado, Juana Manuela Gorriti, além de recontar sua história pessoal e a história das pátrias nas quais viveu, principalmente a de sua terra natal, busca também a compreensão do momento presente, através da história pregressa e a perpetuação dela como intelectual e escritora, como também a de seu pai como figura nacional argentina. A perpetuação do sujeito, por meio da literatura, pode ser considerada um dos objetivos da escrita autoficcional.

Em *Lo íntimo*, a autora escreve sobre a importância da literatura em sua vida: “torrentes de vida se agitan en torno mío y agitarse la mía con el poderoso galvanismo de la literatura” (GORRITI, 2012, p. 37). A protagonista apresenta o livro como registro de sua história pessoal, é porta-voz de sua família, exerce a função de narradora da história da Argentina, da qual é testemunha, conforme anuncia no início da narrativa:

La que esto escribe nació en la frontera de Tucumán y en el recinto de un campamento. Pasé los primeros años de mi infancia en la soledad de los campos, donde mi padre, coronel en el ejército patriota, había juzgado necesario relegar su familia, pues, las ciudades eran entonces, el teatro de la guerra.

Crecí entre los rebaños, sin otra sociedad que los pastores y los soldados de mi padre (GORRITI, 2012, p. 18).

Juana Manuela preocupa-se em narrar os fatos históricos, como o faz ao contar sobre o assassinato de Manuel Prado (p. 52), momento em que revela profundo desprezo pelos partidos políticos, porque formam um hediondo aglomerado de ambições individuais, nos quais imperam a cobiça, o egoísmo e a mesquinharia. Ao escrever sobre o processo de eleições, (p. 52), em fevereiro de 1886, caracteriza os partidos como mesquinhos e falsos. Nessa mesma data, há outra menção da autora sobre o Peru: “Estamos en plenos combates eleccionarios y, aunque el revólver y el puñal están a la orden del día, no llegará la sangre al río. [...] En la vida como en el combate, la retirada es fatal; débese ir siempre adelante, aunque sea al abismo” (GORRITI, 2012, p. 75-76).

Ao referir-se ao Peru, em 24 de dezembro de 1881, Gorriti escreve: “Aléjome de este desventurado país, para el que yo no veo remedio alguno en toda extensión de sus horizontes político y social; porque está minado hasta lo más hondo de sus entrañas por la lepra de una incurable corrupción” (GORRITI, 2012, p. 57). Logo após, afirma que “admiro como nadie la grandeza de esa nación, hoy la primera en todo, pero de un egoísmo nacional superlativo” (GORRITI, 2012, p. 58). Já sobre a Bolívia, a autora menciona, em novembro de 1882, em Buenos Aires: “Era el año 26, Bolivia acababa de fundarse, era Presidente el general Sucre y el libertador mismo se encontraba en la ciudad” (GORRITI, 2012, p. 61).

Na escrita autobiográfica hispano-americana, o papel da memória exige análise da posição do autobiógrafo ao construir seu relato de vida. O presente da escrita condiciona o resgate do passado, assim o “quando” e o “onde” é mais recordado do que o fato recordado em si (MOLLOY, 1996, p. 186). A conexão entre a memória própria e a memória dos outros contribui, segundo Molloy (1996, p. 214), para o tom nostálgico de algumas obras hispano-americanas. O autor coloca-se como testemunha privilegiada, tendo em vista que está em contato com um passado já perdido para o leitor e a obra autoficcional pode devolver este passado com a aura da experiência vivida.

A revelação do pessoal e do coletivo que, pode ser considerada uma herança autobiográfica, apresenta-se nos fragmentos supracitados. Nas referências aos países, a autora tanto o faz de modo crítico, como também

afetivo. Cabe ressaltar que a autora adota posicionamento político, destacando-se como uma intelectual comprometida com a sociedade, pois estimula discussões políticas relevantes nas veladas literárias, realizadas em sua residência no Peru. A atuação como enfermeira em 1865, no Combate de 2 de Maio e em 1869, durante a epidemia da Febre Amarela, também demonstra seu envolvimento e responsabilidade social.

O contexto sócio-histórico é significativo na narrativa autobiográfica que pode, inclusive, transformar-se em uma épica coletiva, característica no âmbito argentino e hispano-americano do século XIX e começo do século XX, conforme o fragmento a seguir:

a escrita autobiográfica, cuja autoria remete em muitos casos a figuras públicas, políticas ou intelectuais protagonistas, apresenta uma trama frequentemente indiscernível entre o individual e o coletivo, e a identidade pessoal e desenha quase obrigatoriamente no horizonte da construção da identidade nacional, seus conflitos, mudanças de valores e transformações, denunciando fortemente as marcas dessa agitação (ARFUCH, 2010, p. 141-142).

Gorriti expõe a dificuldade financeira e o seu conformismo com a situação, em Lima, num trecho datado de 11 de março de 1876: “La vida en lo material se ha reducido para mí a su menor expresión. Tengo dos tunicas negras y un manto. Con este guardarropa me basta para la calle y la casa. [...] parezco uma Sibila” (GORRITI, 2012, p. 37-38). Apesar do modesto traje, sente-se Sibila, com poderes proféticos.

Na sequência escreve sobre a fome: “me paso los días sin llevar un bocado a los labios, enteramente absorta en mis pensamientos, y solo pienso em ello cuando los clamores de mi estómago me fuerzan a descender a la tierra” (GORRITI, 2012, p. 38). Além disso, a tristeza diante da vida difícil da autora é relatada sobre a doação da joia recebida na homenagem quando esteve em Salta, situação essa que deve atingir igualmente outras famílias de exilados, já que menciona a pensão recebida pelo governo, em 3 de agosto, nas últimas páginas do livro:

Nunca como ahora he lamentado la pobreza en que la enorme reducción económica hecha a la pensión que el Congreso me declaró, me ha dejado, quién sabe por cuánto tiempo, y que me impide ofrecer lo que yo deseaba a la nueva construcción de la “Rosales”.

Pero, al menos, envíele por conducto de “El Diario” la única joya que poseo: la pluma de oro, para mí de valor inmenso con que la bondad de las damas argentinas me obsequió con una medalla de honor a mi regreso a la patria (GORRITI, 2012, p. 129-130).

A primeira mudança de status social ocorre na condição de imigrante, quando a família parte para a Bolívia, como é retratado, a partir da venda de todos os utensílios da casa: “Más tarde, cuando saqueados y proscriptos huimos de la patria, la vajilla vendida, pieza a pieza, sirvió para sustentar nuestra vida en el destierro” (GORRITI, 2012, p. 123). A triste realidade vivida pela família da autora também foi a de outros desterrados, lideranças políticas fracassadas na Argentina no mesmo período e que foram obrigadas a emigrar.

Sobre a crise econômica na Argentina, a autora escreve na data de 24 de maio: “Aquí nos encontramos en espantoso desastre financiero, que ha cambiado de un modo siniestro la faz floreciente que ayer ostentaba este país. Quiebra general” (GORRITI, 2012, p. 107). As manifestações críticas de Gorriti sobre política e economia fazem parte da memória histórica e não revelam apenas a história pessoal e familiar, tratam-se, sim, de registros de momentos históricos tanto na Bolívia e no Peru como na Argentina.

Molloy aponta o pequeno espaço atribuído à infância nas narrativas autobiográficas hispano-americanas do século XIX. Gorriti inicia *Lo íntimo* evocando a infância e esse momento da vida, apesar de não registrar em muitas páginas, mostra-se relevante para a sua formação como sujeito. O distanciamento do lugar de origem leva o autobiógrafo, de acordo com Molloy, à criação de um lugar comum estável para o exercício da rememoração, o lar da infância, a casa familiar, que é considerado como o refúgio da memória (MOLLOY, 1996, p. 225). Arfuch destaca a impossibilidade de recuperar a infância, de acordo com Benveniste: “Nunca recuperaremos nossa infância, nem o ontem tão próximo, nem o instante que fugiu instantaneamente”

(ARFUCH, 2010, p. 113). A obra inicia com o lugar da infância, que é, principalmente, uma metáfora da escrita e constitui para Gorriti a cifra de todos os relatos possíveis, é o anedotário da pátria e da memória pessoal, pois ali convergem todas as ficções, segundo Batticuore (1994, p. 31). Esta marca significativa da infância na escrita autoficcional de Gorriti pode ser considerada uma herança da autobiografia.

Cabe destacar que Gaston Bachelard (1996, p. 109) considera a infância o poço do ser, a época da vida na qual se pode mergulhar em solidão e em silêncio e aprofundar a busca sobre si mesmo. Memória e imaginação são, para ele, como processos da ordem do Animus e da Anima. O animus revela nossa história, através da memória. E a anima revela os valores de nossa intimidade, através da imaginação. Segundo Bachelard, a infância dura a vida inteira: “A memória é um campo de ruínas psicológicas, um amontoado de recordações. Toda a nossa infância está por ser reimaginada. Ao reimaginá-la, temos a possibilidade de reencontrá-la na própria vida dos nossos devaneios de criança solitária” (BACHELARD, 1996, p. 94).

A obra *Lo íntimo* inicia como um retrato da infância da autora/narradora/protagonista, mas não constam datas, nem mesmo a do nascimento de Juana Manuela. O nome do local da primeira morada é o primeiro vocábulo e segue qualificando-o como lar paterno, lamenta o estado em ruínas desse local outrora esplendoroso. E começa a autora/ narradora/ protagonista a tecer o fio da memória ao rever os muros desmoronados, as galerias fundidas, as raízes da figueira, o troco da laranjeira, o silêncio e a solidão em um local antes de barulhentas festas.

E segue rememorando: “Tus avenidas están desiertas y la yerba del olvido crece sobre tus umbrales abandonados” (GORRITI, 2012, p. 17). É a voz da imigrante, da que perdeu familiares na guerra a relatar o seu destino doloroso. Ao tratar do evento da guerra, pode-se perceber a presença da memória histórica: “Un día la fatalidad penetró en tu alegre recinto, arrebató a tus huéspedes desprevenidos, los esparció a los cuatro vientos del Cielo. ¿Qué fue de ellos?” (GORRITI, 2012, p. 17).

Segundo Gaston Bachelard, o lar remete à infância e a rememoração desta etapa da vida é fabulada, pois o sentimento e o afeto não nos permitem atuar como historiadores:

Evocando as lembranças da casa, acrescentamos valores de sonho; nunca somos verdadeiros historiadores, somos sempre um pouco poetas e nossa emoção traduz apenas, quem sabe, a poesia perdida. [...] É justamente porque as lembranças das antigas moradias são revividas como devaneios que as moradias do passado são em nós imperecíveis (BACHELARD, 1996, p. 201).

Juana Manuela é consciente de que na rememoração do passado poderá reconstruir a sua história de vida no presente. A autora sabe que sua identidade perdida está, justamente, ali em meio aos escombros daquele lugar:

!Ah! Yo también, sombra viviente entre varias sombras, yo también voy ahí con el recuerdo a reconstruir mi vida despedazada por tantos dolores y extraer del delicioso oasis de la infancia, algunos rayos de luz, algunas flores, para alumbrar y perfumar mi camino (GORRITI, 2012, p. 17-18).

Ao rememorar a infância, a autora encontra consolo e esperança. A obra, construída por meio de recordações fragmentadas, revela uma realidade em desordem. No entanto, a função evocadora da memória pessoal e familiar; pública e privada; histórica, política e cultural misturam-se em um jogo temporal permanente. Na narrativa autoficcional, coincidem marcas de um passado glorioso de lutas, a fim de projetar um futuro promissor.

A relação de abandono e de registro da vida e da literatura na obra *Lo íntimo* é ressaltada por Iglesia (1994), para quem, ao falar de si mesma, Juana Manuela desejaria constituir uma unidade e superar a ruptura: “El diario no sólo la protege de la angustia frente a la muerte sino que la protege, sobre todo, de esa alegría un poco incómoda de seguir creando vida en la vejez” (IGLESIA, 1994, p. 15).

O exercício da escrita autoficcional atua como reconstrução do sujeito, como o faz Gorriti em *Lo íntimo* partindo da infância no ambiente rural até chegar ao tempo presente urbano da velhice: “El diario da cuenta así del difícil proceso de urbanización de la escritora desde los campos salteños de la infancia a los pequeños poblados bolivianos de la adolescencia, a la casaescuela o casa-salón de Lima en la madurez, a la habitación de un hotel en

Buenos Aires, en la vejez” (IGLESIA, 1994, p. 19). Batticuore também trata do jogo temporal no livro: “La imagen de la ruina cifra el romanticismo de su época, es en el caso de Gorriti la figura que le permite superponer los dos tiempos, el remoto y el actual” (BATTICUORE, 1994, p. 30)

A recuperação ativa da memória histórica gera uma prática crítica e constante da escrita feminina. O século XIX hispano-americano é recontado sob o ponto de vista de uma mulher, filha de general, esposa, mãe, argentina, emigrante na Bolívia e no Peru, escritora e professora. O distanciamento de sua pátria e a experiência de vida como emigrante obrigam-na à reconstrução de sua identidade nacional. Deste modo, a narração atua como forma de recuperar seu passado histórico, político e cultural. A literatura escrita no exílio carrega a nostalgia de narrar um passado irrecuperável e o resgate a pátria só pode ser feito através da escrita, segundo Molloy (1996, p. 118).

A obra de Gorriti contempla o caráter nacionalista: “é interessante notar que o século XIX é por excelência o tempo edificante dos mitos nacionais, de uma propaganda étnica nacionalista que serve interesses políticos concretos de manipulação da História” (TEIXEIRA, 2014, p. 68). O século XIX pode ser considerado como momento histórico de criação da nacionalidade, momento reconstruído, idealizado e restaurado.

O nacionalismo literário é uma atitude geral em todos os espaços tocados pelo Romantismo, determinado, sobretudo, pela resistência ao peso do Classicismo greco-latino, mas também por uma oposição contra os centros polarizadores de cultura ocidental. O teórico refere-se a Portugal, mas pode ser aplicada e estendida a outros povos (TEIXEIRA, 2014, p. 67).

O resgate político é significativo na escrita memorialística, na qual os fatos históricos são recontados para marcar a história política, a história pessoal torna-se secundária em relatos de grandes líderes, como, por exemplo, na autobiografia de Sarmiento, mencionada por Molloy (1996, p. 114), em que a história individual e pessoal confunde-se com a história de uma nação, de um país em formação. Sobre a História e a narração em *Lo íntimo*:

Tanto sus relatos declaradamente ficcionales como *Lo íntimo*, se orientan hacia una línea que demuestra que donde hay pasado hay Historia con mayúscula y donde hay Historia hay narración, y desde allí van a conjurar el

olvido y van a inscribirse en parámetros del romanticismo y de la épica. La Historia-vivida, escuchada, leída-de la patria, que va ampliándose hasta ser América del Sur, le proporcionará tres fuentes temáticas: Colonia, Independencia, Guerra Civil (MIZRAJE, 1994, p. 48).

Além de recontar a história política e pessoal, Juana Manuela apresenta uma reflexão crítica sobre o papel do historiador na sociedade. O comentário é feito sem nenhuma referência anterior, mas parece tratar-se de um acerto de contas da autora com a história contada por historiadores na Argentina sobre a guerra entre unitários e federalistas e sobre aqueles a quem ela considera heróis de guerra como o pai:

¡Cuán malo es levantar la voz para acusar a nadie!
El historiador encuéntrase a veces forzado a cumplir su doloroso deber: traza el camino de la humanidad en el porvenir.
Ese camino es la historia, y se debe a la verdad, por severa que sea, para que la humanidad no se extravíe. Pero el historiador es un juez y cuando tiene que fallar en conjeturas, debe optar por las que absuelven, no por las que condenan.
Y descendiendo a las regiones de la vida social, ¡cuán terrible, cuán odiosa es una persona malediciente! ¡y cuán amable, cuán amado y solicitado aquel que, cuando no se puede hacer un elogio, calla con indulgente silencio” (GORRITI, 2012, p. 111-112).

A auto-retratação, segundo Molloy (1996, p. 199), é o produto final dos textos autobiográficos, mas é também o que impulsiona o desenvolvimento da narrativa. A escrita autoficcional é o gesto de recrear o passado para satisfazer as exigências do presente, as exigências da própria imagem e as exigências do grupo a qual representa.

A literatura é a razão da existência de Gorriti na velhice: “Lo único que a mí me queda es esta pluma y los tres dedos que la sostienen en la obra de hacer libros” (GORRITI, 2012, p. 121) E a escrita autoficcional faz sentido na velhice, momento em que ocorre a reflexão sobre o caminho traçado, sobre as escolhas feitas. Juana Manuela reflete sobre a escrita para a mulher idosa: “En el desierto de la vejez hay para la mujer un oasis: la libertad de expresar su

entusiasmo, su libertad, su admiración, su afecto, autorizada por el dulce patronato maternal de esa era ingrata de la vida” (2012, p. 89). Gorriti escreve sobre a velhice, momento de lágrimas geladas e amargas e, para a autora, nesta etapa da vida não se deve chorar. Juana Manuela escreve da Bolívia em visita às filhas e relata a urgência em regressar a Buenos Aires, em virtude do término de seu período de licença, e de que deve voltar ao país para receber a pensão de seu pai. A autora registra que a velhice é a idade do repouso e sente-se peregrinando por uma esmola, considerando o quanto o pai perdeu financeiramente pela causa da liberdade:

He aquí yo, que en la vejez, edad de reposo, para escapar al rudo trabajo de la enseñanza, voy peregrinando en busca de un pedazo de pan que mi país me echa como una limosna cacareado y dado en cara en pago de la inmensa fortuna que mi padre prodigó para darle independencia (GORRITI, 2012, p. 46).

Ainda sobre a velhice: “La vida es un vasto campo de dolores; desde la infancia hasta la vejez encontrámoslo bajo cada uno de nuestros pasos, por todas partes, hasta en los sitios de nuestros mayores goces” (GORRITI, 2012, p. 55). E sobre a velhice para a mulher: “En el desierto de la vejez hay para la mujer un oasis: la libertad de expresar su entusiasmo, su admiración y su afecto, autorizada por el dulce patronato maternal de esa era ingrata de la vida” (GORRITI, 2012, p. 89).

A imaginação e a memória têm como traço comum a presença do ausente e, como traço diferencial, de um lado a suspensão de toda posição de realidade e, do outro, a visão de um irreal, a posição de um real anterior (RICOEUR, 2007, p. 61). Para Ricoeur, a lembrança atual é compreendida como um ato individual (RICOEUR, 2007, p. 107). E a consciência (identidade pessoal) e a memória são a mesma coisa (RICOEUR, 2007, p. 116). A escrita autoficcional forma-se a partir do jogo entre imaginação e memória, o mosaico de lembranças selecionadas é narrado com uma dose de fabulação, pois a memória não recupera os episódios tais quais eles são, mas sim como eles são recordados. E se recordar tem a origem etimológica no latim, “re” significa de novo e “cor”, coração, recordar quer dizer: “trazer de novo ao coração”. As recordações não podem ser desvinculadas do afetivo.

Segundo Ricoeur (2007, p. 172), a atividade de testemunhar algo revela a mesma amplitude e o mesmo alcance que a de contar. Gorriti é uma testemunha da história de cidades: Salta, La Paz e Lima. Ricoeur (2007, p. 172) destaca os estudos de Benveniste sobre a narrativa e o discurso no testemunho, nos quais a relação realidade e ficção serão colocadas. A factualidade atestada não pode ser, portanto, de todo confiável. O testemunho tem um caráter autorreferencial indiscutível, já que o sujeito autodenomina-se testemunha.

Ao analisar uma autoficção, Alberca declara a forma como o autoficcionista aborda a morte: “Este gesto de enfrentarse de manera anticipada a la muerte tiene mucho de presunción megalómana, en la medida que el autor aspira a diseñar o planificar el futuro o lo que es lo mismo a prever su propia posteridad” (ALBERCA, 2008, p. 98). Esta concepção de Alberca trata-se de uma herança autobiográfica, o que demarca a proximidade de seu pensamento com o de Doubrovsky.

Portanto, a tranquilidade da escritora, ao tratar do prenúncio de sua morte, ao final de *Lo íntimo*, remete à autoficção, nos termos de Alberca: “El corazón en esta época de la existencia, por decirlo así, está sombreado por una nube que avanza rápidamente sobre el cielo de la vida. Algunos días más y la luz se apagará para siempre...” (GORRITI, 2012, p. 132).

A escrita dos relatos autoficcionais ocorre como forma de perpetuar não só a história pessoal, familiar, intelectual, mas também de retratar sua terra, seu tempo, sua condição como mulher no século XIX no mundo hispano-americano. Ao sentir a proximidade da morte, Gorriti reage de modo tranquilo e lúcido: “No es que esto me atemorice ni me vuelva aprensiva: no. Sin miedo ni pasmo veo que, en efecto, esa hora se acerca. Tanto mejor, llega el tiempo en que la vida pesa como ropa mojada que es preciso cambiar” (GORRITI, 2012, p. 107).

A recordação da infância, traço da autobiografia, é feita para esquecer as dores físicas: “Sopreponiéndose a un dolor sin igual en la historia de los dolores físicos de la humanidad, estoy chapurreando estas letras que quizá no se entenderán... Los recuerdos de la infancia son un poderoso lenitivo para el dolor” (GORRITI, 2012, p. 124). A infância volta a ser

mencionada na obra em várias passagens como nas últimas páginas, na data de 2 de julho, ao narrar o castigo sofrido por ter levado uma laranja escondida no bolso da saia e tê-la comido durante a missa. Esta é uma das raras menções da autora à figura materna no livro, no acompanhamento à missa e na imposição ao castigo. Manuel Puch, cunhado de Juana Manuela, casado com a irmã da autora, defende-a para o Padre Guzmán que a acusa de causar impaciência e perturbação durante a missa por comer a laranja. Ao aproximar-se a mãe de Gorriti, que estava em outro aposento, Puch coloca palavras não ditas na boca do padre Guzmán que ele a teria perdoado por ser uma criança e sem noção de seu erro, assim disse Puch, deixando o padre em uma situação constrangedora: “¡cuántos de los niños que Cristo llamó a sí, cuando sus discípulos lo rechazaban, cuántos se acercaban a él comiendo una naranja” (GORRITI, 2012, p. 129). Na verdade quem a protegeu foi Puch com a sua astúcia e não o padre. A autora conclui: “Años después, cuando leí el Evangelio y pude comprender sus sublimes enseñanzas, comprendí también la lección que Manuel Puch dio al Padre Guzmán en estas palabras” (GORRITI, 2012, p. 129).

Em *Lo íntimo* a autora traçou a forma como deseja ser lembrada, tendo em vista que os fatos são rememorados e relatados por Gorriti no livro. Apesar da edição póstuma e sob responsabilidade do filho e da nora, Juana Manuela declara como vê a si mesma, o autorreflexo característico da autoficção encontra-se na narrativa repleta de reflexões e de críticas. A obra revela o seu comprometimento com a escrita literária, o seu estímulo às colegas escritoras, o seu meritório papel como intelectual ativa, a sua importância na construção do imaginário nacional dos três países nos quais residiu.

Em suma, a obra de Juana Manuela Gorriti é uma autoficção pelas características identificadas e analisadas no artigo: a tripla e una identidade, a voz do *eu* fabulador (que conta a própria vida, buscando compreender-se, eternizar-se através da literatura), a concepção da escrita como terapêutica e como ferramenta para o processo de autoconhecimento. O livro é construído a partir da memória individual, histórica e coletiva, apresentando, de forma ficcional, os fatos históricos selecionados. A voz narrativa feminina é testemunha de seu tempo e tem como objetivo o resgate da vida pessoal e

histórica, o reforço da imagem do pai como herói nacional e o autoconhecimento na montagem do quebra-cabeça de sua existência, realizado por meio da escrita literária autoficcional.

Por fim destaca-se a singularidade narrativa de *Lo íntimo*, mortalha tecida pela palavra que registra a vida, deseja a imortalidade e coloca a escritora Juana Manuela Gorriti, entre as precursoras da escrita autoficcional no cenário hispano-americano.

Referências

ALBERCA, Manuel. ¿Este (no) soy yo? Identidad y autoficción. In: *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, n. 25 Ejemplar dedicado a: Libertad de expresión: límites y amenazas, Universitat de València, p. 89-100, 2008.

AMO, Álvaro Luque. El diario personal en la literatura: teoría del diario literario. In: *Castilla. Estudios de Literatura*, n. 7, p. 273-306, 2016.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico – dilemas da subjetividade contemporânea*. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BATTICUORE, Graciela. Historias cosidas, el oficio de escribir. In: FLETCHER, Lea (Org.). *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Editora Feminaria, 1994. p. 30-37.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória – Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERGSON, Henri. *Memória e vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOLAÑOS, Aimée. *Pensar la narrativa*. Rio Grande: FURG, 2002.

DUARTE, Kelley Baptista. *A escrita autoficcional de Régine Robin: mobilidades e desvios no registro da memória*. 255f. Tese (Doutorado em Literaturas francesa e francófonas). Faculdade de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp155283.pdf>. Acesso em: 18 set. 2012.

DUVIGNAUD, Jean. Prefácio In: HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Revistas dos Tribunais, p. 9-17, 1990.

FAEDRICH, Anna Martins. O conceito de autoficção: de demarcações a partir da literatura brasileira contemporânea. *Itinerários-Revista de Literatura*, Araraquara, SP, n. 40, p. 45-60, 2015.

FIBLA, Nuria Girona. Ser de escritora, ser de escritura: memorias de Juana Manuela Gorriti. In: Fernández, Pura y Ortega, Marie-Linda, *La mujer de letras o la letraherida. Discursos y representaciones sobre la mujer escritora en el siglo XIX*. CSIC. Servicio de Publicaciones. Madrid, p. 309 -324, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/8533697/_Ser_de_escritora_ser_de_escritura_memorias_de%20Juana_Manuela_Gorriti. Acesso em: 10 set 2016.

GORRITI, Juana Manuela. *Lo íntimo*. Córdoba: Buena Vista Editores, 2012.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 1990.

IGLESIA, Cristina. El autorretrato de la escritora. A propósito de *Lo íntimo* de Juana Manuela Gorriti. In: FLETCHER, Lea (Org.) *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Editora Feminaria, p. 13-19, 1994.

LEDESMA PEDRAZ, Manuela. Cuestiones preliminares sobre el género autobiográfico y presentación. In: *Escritura autobiográfica y géneros literarios*, Jaén: Universidad de Jaén, p. 35-52, 1999.

MIZRAJE, María Gabriela. *La escritura velada* (historia y biografía en Juana Manuela Gorriti) Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires, 1995.

MOLLOY, Sylvia. Memoria, linaje y representación. In: *Actos de presencia*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 185-211, 1996.

PICARD, Hans Rudolf. El diario como género entre lo íntimo y lo público. In: *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, n. 4, Madrid: Sociedad Española de Literatura General y Comparada, p. 115-122, 1981

RENARD, Camille. Névroses de L'individu contemporain et écriture autofictionnelle: le "cas" Fils. VALASTRO, Maria Orazio (Org.) In: *Écritures de soi en souffrance*, v.8, n. 1, 2010. Disponível em:

http://www.analisiqualitativa.com/magma/0801/article_10.htm. Acesso em: 3 maio 2015.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.

ROYO, Amelia. Juanamanuela, mucho papel: Algunas lecturas críticas de textos de Juana Manuela Gorriti. Salta: Ediciones del Robledal, 1999.

TEIXEIRA, Nuno Miguel de Brito e Souza. Exílio e identidade a reconstrução dos símbolos nacionais em Almeida Garrett. In: *Nau Literária: crítica e teoria de literaturas*. Porto Alegre: PPG-LET-UFRGS, v. 10, n. 2, p. 67-75, 2014.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E DISPOSITIVOS DE PESQUISA-FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA

Solange Brito
Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Cláudia Maria Duran Meletti
Leandro Limoni de Campos Fonseca

Resumo: Este estudo apresenta os resultados de um mapeamento sistemático que buscou responder à seguinte pergunta: Quais os dispositivos de pesquisa-formação evidenciados nos estudos acadêmicos primários publicados no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que assumem a abordagem (auto)biográfica e estão voltados a investigar as experiências formadoras no campo da formação docente? A partir do contexto temático e do problema de pesquisa, delinearam-se os seguintes objetivos: (1) realizar um mapeamento sistemático de teses e dissertações que assumem a abordagem (auto)biográfica na pesquisa em Educação e discutem experiências formadoras a partir de dispositivos de pesquisas-formação; (2) apresentar o cenário cronológico, geográfico e institucional das pesquisas encontradas; (3) identificar os dispositivos utilizados na produção de dados das pesquisas selecionadas, bem como seus referenciais teórico-metodológico; e, por fim, (4) destacar as contribuições das estratégias de investigação no campo da formação docente que, partindo da abordagem (auto)biográfica, estudam experiências formadoras por meio de dispositivos de pesquisa-formação. O estudo partiu de três movimentos: a) apresentar os contornos e referenciais que fundamentaram a pesquisa; b) o percurso para a constituição do corpus; c) a análise e diálogo com os achados. Inicialmente, constata-se o aumento significativo de pesquisas (auto)biográficas na última década evidenciando a consolidação da abordagem (auto)biográfica no país como campo de investigação. Cartas, narrativas, memoriais, vivências corporais e diários assumem um papel significativo nos espaços de pesquisa-formação na relação com a escrita de si reflexiva e acabam por caracterizar os modos de mediação. A compreensão dos dados do mapeamento e a reflexão gerada a partir deles nos permitiu evidenciar as escolhas dos pesquisadores em relação as perspectivas investigativas e de formação, indicando o movimento autobiográfico enquanto provedor de uma proposta de produção de conhecimento que articula indissociadamente ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-Chave: Mapeamento sistemático. Pesquisas-formação. Dispositivos (auto)biográficos.

MAPEO SISTEMÁTICO DE EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN Y DISPOSITIVOS DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN: APORTES DEL ENFOQUE (AUTO)BIOGRÁFICO

Resumen: Esta investigación presenta los resultados de un mapeo sistemático de estudios primarios que busco contestar la siguiente pregunta: ¿cuáles son los dispositivos de investigación-formación que se evidencian en los estudios académicos primarios publicados en el Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) y en el Catálogo de Teses y Dissertações (CAPES) que tienen como objetivo investigar las experiencias formativas en el campo de la formación del profesorado? Desde el contexto temático y la problemática de investigación, se delinearón los siguientes objetivos: (1) realizar un mapeo sistemático de tesis y disertaciones que tomen el enfoque (auto) biográfico de la investigación en Educación y discutan experiencias formativas desde los dispositivos de la investigación formativa; (2) presentar el escenario cronológico, geográfico e institucional de la investigación encontrada; (3) identificar los dispositivos utilizados en la producción de datos de las investigaciones seleccionadas, así como sus referencias teórico-metodológicas; y (4) destacar los aportes de las estrategias de investigación en el campo de la formación docente que, a partir del enfoque (auto)biográfico, estudian las experiencias de formación a través de dispositivos de investigación-formación. Esta investigación partió de tres movimientos: a) presentar los esquemas y referencias que sustentaron la investigación; b) la ruta para constitución del corpus; c) análisis y diálogo con los hallazgos. Los datos mostraron que el movimiento de mapeo sistemático realizado ha podido favorecer lecturas adicionales que consideren aspectos singulares relacionados con la investigación (auto) biográfica. Inicialmente, se ha producido un aumento significativo de la investigación (auto)biográfica en la última década, evidenciando la consolidación del enfoque (auto)biográfico en el país como campo de investigación. Cartas, relatos, memoriales, experiencias corporales y diarios asumen un papel significativo en los espacios de investigación-formación en relación con la autoescritura reflexiva y terminan caracterizando los modos de mediación. La comprensión de los datos del mapeo y la reflexión generada a partir de ellos permitió evidenciar las elecciones de los investigadores en relación a las perspectivas investigativa y formativa, señalando el movimiento autobiográfico como proveedor de una propuesta de producción de conocimiento que articula inseparablemente la docencia, la investigación y la extensión.

Palabras Clave: Mapeo sistemático. Investigación de formación. Dispositivos (auto) biográficos.

Introdução: dos contornos aos referenciais que fundamentam a pesquisa

O que se apresenta neste artigo é um estudo iniciado na disciplina “Formação de Professores: Aspectos Históricos, Políticos e Pedagógicos”, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba (UFSCar-So), cujo propósito contempla a aproximação dos doutorandos com os objetos de estudo, que para os autores, consistia em conhecer as pesquisas acadêmicas que têm sido produzidas na perspectiva da abordagem (auto)biográfica, aprofundando a compreensão sobre as experiências formadoras e os dispositivos de pesquisa-formação utilizados.

Nesse contexto, a problemática orientadora da investigação parte do seguinte questionamento: quais os dispositivos de pesquisa-formação, evidenciados nos estudos acadêmicos primários publicados no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que assumem a abordagem (auto)biográfica e estão voltados a investigar as experiências formadoras no campo da formação docente?

A partir do contexto temático e do problema de pesquisa, delinear-se os seguintes objetivos: (1) realizar um mapeamento sistemático de teses e dissertações que assumem a abordagem (auto)biográfica na pesquisa em Educação e discutem experiências formadoras a partir de dispositivos de pesquisas-formação; (2) apresentar o cenário cronológico, geográfico e institucional das pesquisas encontradas; (3) identificar os dispositivos utilizados na produção de dados das pesquisas selecionadas, bem como seus referenciais teórico-metodológico; e, por fim, (4) destacar as contribuições das estratégias de investigação no campo da formação docente que, partindo da abordagem (auto)biográfica, estudam experiências formadoras através de dispositivos de pesquisa-formação.

No que se refere à escolha metodológica, a pesquisa desenvolvida tomou como diretriz os passos descritos por Falbo (2017) para a realização de um mapeamento sistemático da literatura científica, na perspectiva de sistematizar os estudos primários realizados no Brasil dedicados a investigar a formação docente em uma abordagem (auto)biográfica, aprofundando o olhar sobre os dispositivos utilizados nos espaços de pesquisa-formação para o

estudo de experiências formadoras, em consonância com a proposição de Romanowski (2013):

Além disto, outra demanda para a realização de pesquisas em formação de professores advém de novas proposições teóricas, isto é, novos processos em formação de professores inserem-se no meio acadêmico, como, por exemplo, a reflexibilidade, história de vida, formação pela pesquisa, entre outras, que geram novos temas de pesquisa. Essa perspectiva requer investigação para a compreensão dessas proposições nos processos de formação e desenvolvimento profissional dos professores (p. 495-496).

Assim, a delimitação dos tópicos investigados considerou o eixo central estudado ao longo do semestre na disciplina anteriormente citada, a pesquisa-formação na formação docente, em intersecção com as pesquisas realizadas sob a égide da abordagem (auto)biográfica. Em seu horizonte, coloca-se a necessidade de conhecer a natureza e a extensão das pesquisas realizadas através da identificação de estudos primários nas modalidades acadêmicas de teses de doutorado e dissertações de mestrado e mestrado profissional, publicadas nos dois principais bancos digitais brasileiros: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

De acordo com Falbo (2017), o Mapeamento Sistemático (MS) é um estudo secundário, uma vez que revisa os estudos primários sobre um tópico de pesquisa específico, identificando e classificando a pesquisa relacionada a esse tópico. O autor ressalta que a realização de um estudo dessa natureza, além de integrar e sintetizar os dados obtidos, possibilita a obtenção de uma visão abrangente e a identificação de lacunas referentes aos tópicos pesquisados e torna mais fácil a compreensão da literatura, contribuindo para a definição de problemáticas de pesquisa, visto que pode identificar regularidades e lacunas teórico-metodológicas do grupo de trabalhos mapeados. Além disso, um MS também permite que os pesquisadores avaliem as buscas de uma revisão sistemática subsequente, otimizando o tempo dedicado a atividades de pesquisa.

Quanto ao constructo teórico que referencia a problemática, é importante considerar que as pesquisas que se inserem no movimento (auto)biográfico vêm aumentando nos últimos anos no cenário acadêmico nacional e internacional, oportunizando a reflexão sobre os saberes pedagógicos coletivos e sua organização e sobre os sentidos construídos pelos docentes em processos de pesquisa-formação (SOUZA, 2014)

Para essa pesquisa buscou-se, tal qual Passeggi e Souza, 2016, p. 10

[...] tomar o autobiográfico como objeto de estudo. Por essa razão, essa ousadia se sustenta em apostas de diferentes ordens. Recorremos ao termo aposta para sinalizar o engajamento, o desafio dessa aventura (auto)biográfica no mundo científico. Uma aposta de caráter epistemopolítico, que coloca no centro do processo a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes, que o oprimem. Uma aposta pós-colonial, que se opõe a uma visada elitista do conhecimento que desconhece essa capacidade de reflexividade humana e de interpretação do cidadão “comum” que sofre as pressões cotidianas que o destituem dos seus direitos e embotam sua consciência crítica. [...]

A pesquisa-formação é assumida como aquela que propõe o convite para uma adesão voluntária a um contrato de pesquisa (DELORY-MOMBERGER, 2006) em que pese o interesse em mergulhar num processo em que a história de vida, a partir das narrativas (orais e escritas), possa ser a mediação do conhecimento de si, como propõe Josso (2007).

A autora ainda destaca que

A fim de que o trabalho biográfico realizado em nossas pesquisas não seja confundido e/ou reduzido a uma ação exclusivamente introspectiva, algumas observações sobre o nosso cenário de pesquisa-formação permitirão precisar as modalidades de elaboração da história e do trabalho de análise dessas histórias narradas. O dispositivo-cenário parte da ideia de que a compreensão do processo de formação implica um processo de conhecimento ao longo do qual os participantes

construirão sua história, a partir de uma série de etapas, alternando trabalho individual e em grupo. Assim, a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmos, bem como nas interações que o grupo oferece. Nós qualificamos esse cenário como ‘pesquisa-formação’ (JOSSO, 2007, p. 420-421) (Grifo para esse texto)

Nesse contexto cabe destacar que o conceito de experiência formadora também se alicerça nos estudos e contribuições teóricas de Josso (2004) publicado em sua obra “Experiências de Vida e Formação”. A obra amplia as contribuições da autora, feitas dez anos antes, a partir da publicação da tese de doutorado, “*Cherminer vers soi*”, Caminhar para Si em português, apresentando a experiência formadora como aquelas vivências que passam a ser consideradas experiências, uma vez que por meio de “[...] certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2004, p. 48).

Para a pesquisadora então,

O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência. É nesse ponto que convém ficarmos atentos à importância da escala com a qual está relacionada a experiência em questão (ibidem).

A autora apresenta ainda um tríplice movimento que integra a concepção de experiência implicando o sujeito enquanto ser psicossomático e sociocultural, ou seja, global e vincula o conceito de experiência formadora em três aprendizagens e conhecimentos: os existenciais, os instrumentais e pragmáticos e, os compreensivos e explicativos. Assim, é na reflexão das relações entre essas aprendizagens e conhecimentos que se pode buscar a compreensão do processo de elaboração de uma experiência.

Para compreendermos a construção da experiência, Josso (2004, p. 50-51) destaca a importância de que três modalidades de elaboração sejam consideradas: ter experiências (viver situações que não foram provocadas);

fazer experiência (viver situações que nós mesmos provocamos); pensar sobre a experiência (tanto aquelas que vivemos sem provocar, quanto aquelas que provocamos).

Pensar sobre as experiências permite que o sujeito “olhe” para o passado e faça uma reflexão do que aconteceu, quer tenha sido um acontecimento não provocado ou provocado, e lhe dá ainda a possibilidade de pensar em como está hoje, considerando o que lhe aconteceu, e a partir dessa reflexão projetar o que fará no seu futuro, agora que tem consciência do que lhe aconteceu no passado. Esse processo de ressignificação de sentidos de uma vivência que passa a ser considerada experiência, nesse contexto de “experiência formadora” é um movimento de olhar/refletir no presente, o que se lhe passou no passado para que possa, consciente e intencionalmente projetar o futuro (PASSEGGI, 2011, p. 152).

Ainda, pensar sobre a experiência aponta para as contribuições de Larrosa (2002, p. 21), que as apresenta como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca.”

Para Larrosa (2002, p. 24) “[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece e afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.”

A concepção de “dispositivo” com que se trabalha nesta pesquisa alinha-se às contribuições de Delory-Momberger (2006, p. 369), para quem este se configura como espaço/tempo/ação de (re)encontros e (des)encontros reflexivos que acontecem na relação do sujeito consigo mesmo e, ao mesmo tempo, com o(s) outro(s), entendendo, assim, o movimento do narrar-se como “[...] uma das formas privilegiadas de atividade mental e reflexiva segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio de seu ambiente social e histórico”.

Nesse sentido, ainda apoiados nos estudos de Delory-Momberger (2006, p. 369), não se busca um “[...] controle do ‘ser interior’ considerado em si mesmo e para si mesmo, mas advém da forma histórica e socialmente construída que o relato permite dar às experiências individuais”. Antes sim, entende-se como um movimento “[...] que inscreva a história de vida numa

dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369)

Dito de outra forma, “dispositivos” são os movimentos (tempo/espaço/ação), tanto aqueles intencionalmente pensados/planejados, negociados horizontalmente, por meio de diálogos, contratos e consensos, na relação com os sujeitos que compõem as pesquisas na abordagem (auto)biográfica, quanto aqueles que emergem/se configuram durante o processo de escuta sensível (JOSSO, 2004), desde que assumidos enquanto constructo coletivo por todos os envolvimento no processo de investigação.

O percurso da pesquisa

Apoiada na proposta de mapeamento sistemático de Falbo (2017), o primeiro movimento foi o planejamento da pesquisa delineado a partir do que se chamou de protocolo. Nele foram organizadas as informações gerais que balizaram o movimento de busca dos trabalhos. Para além do tema, objetivos e questão norteadora, já apresentados na introdução, outros elementos foram definidos, a saber: fontes de buscas; *string* de buscas; recorte temporal (período); área do conhecimento; tipo de publicações; trabalhos do grupo de controle; critérios de inclusão e de exclusão.

Como fontes de pesquisa foram considerados os dois repositórios mais importantes de trabalhos acadêmicos brasileiros: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹, que reúne as atividades do sistema nacional de pós-graduação do país, e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)².

¹Capes corresponde à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

²Coordenada pelo IbiCT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), a BDTD congrega um acervo de mais de 126 mil teses e dissertações de 90 instituições de ensino e é reconhecida como a biblioteca digital que tem o maior número de registros de teses e dissertações de um só país.

A *string*³ de busca foi definida a partir da ação de construção e reconstrução da problemática, sempre articulada com o tema e objetivos. Considerando que pesquisas na abordagem (auto)biográfica remontam de um passado recente, a partir da década de 1980 (PASSEGGI, 2016), para esse trabalho optou-se por não fixar um recorte temporal; dessa forma o mapeamento dos trabalhos não usou o ano de publicação como filtro. Uma vez que o objetivo do trabalho se vincula a pesquisas que se desenvolvem em programa de pós-graduação em Educação, à priori àqueles voltadas ao cenário da formação docente, fixou-se como filtro para os trabalhos, no que se refere à área de desenvolvimento da pesquisa, os seguintes critérios: a) Ciências Humanas enquanto Grande Área – Conhecimento; b) Educação enquanto Área – Conhecimento, cabendo destacar ainda, que os trabalhos selecionados obedeceram ao filtro de programas de doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional, a partir de dissertações e teses (tipo de publicação).

Os trabalhos do grupo de controle⁴ são aqueles que validam as buscas de cada *string* e foram definidos junto à professora doutora que orienta as teses em andamento. Tahan (2019) foi indicado em virtude de a orientadora ter composto a banca examinadora de qualificação e defesa da pesquisa; Moura (2019) e Silva (2014), nos estudos preliminares, ainda por ocasião do planejamento do MS, emergiram como pesquisas que se vinculavam aos objetivos da pesquisa, por isso foram selecionadas para compor o grupo controle.

Por fim, como critério de inclusão apontou-se os estudos que evidenciam os dispositivos utilizados nas pesquisas-formação; e/ou pesquisas sobre/a partir das experiências formadoras; e/ou pesquisas que estejam na relação com a abordagem (auto)biográfica. Pesquisas que não trouxessem, entre o título, resumo e palavras chaves, a combinação da *string* experiência

³*String* significa fragmento, numa tradução simples. Em um Mapeamento Sistemático corresponde às expressões, termos ou o conjunto de expressões e/ou termos que serão utilizados como indexador nas buscas. Segundo Falbo (2018, p. 11), “Durante a definição da string de busca, o foco é a identificação de termos relacionados ao tópico de pesquisa que sejam comumente usados nos estudos primários alvo do MS. Uma boa prática para formular a string de busca consiste em agrupar termos relativos a um mesmo aspecto, que podem ser considerados sinônimos [...]”.

⁴ Um grupo de estudos primários que necessariamente deverão retornar na pesquisa. Há a certeza de que esses trabalhos comporão o MS. (FALBO, 2017).

formadora, abordagem (auto)biográfica e pesquisa-formação, consideradas as variações de escrita, estariam excluídas do mapeamento sistemático.

Uma vez apresentado o cenário do protocolo de planejamento do mapeamento sistemático (FALBO, 2017), cabe detalhar como se deu a definição da *string* de busca, responsável por determinar o que se chamou de pré-Corpus⁵.

O primeiro movimento compreendeu a busca dos estudos primários depositados nos dois bancos digitais anteriormente mencionados. Foram realizadas quatro buscas em cada banco digital⁶ utilizando-se a combinação da *string* relacionadas à temática, problemática e objetivos da pesquisa (DAVIES, 2007, p. 32), a saber: “experiências formadoras” OR “experiência formadora”; “pesquisa-formação” OR “pesquisaformação”; “pesquisa-formação” AND “experiência formadora”; “pesquisa-formação” AND “experiências formadoras”. Cabe ressaltar que *string* “dispositivos” OR “dispositivo”, ainda que na relação com outra *string*, dada a generalidade do termo “dispositivo(s)” e considerando a quantidade de trabalhos devolvidos, não demonstrou viabilidade de ser considerada na busca.

Tal situação, na análise dos autores, não comprometeu o movimento que vinha sendo construído, visto que “dispositivos” na relação com a pesquisa-formação e experiências formadoras, seria um dos critérios de inclusão. O quadro abaixo demonstra o panorama quantitativo obtido a partir de cada uma das buscas, considerando cada um dos bancos de dados.

⁵ Considerando que o MS parte de um cenário mais ampliado até que, a partir da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão seja possível definir o *corpus* da pesquisa, ou seja, os trabalhos que comporão a análise na relação com os objetivos da investigação, para esse texto, os autores denominaram como *pré-corpus* o primeiro grupo de trabalhos que oportunizou compor o mapa quantitativo das produções.

⁶Todas as buscas mencionadas nesse estudo foram feitas ao longo dos meses de fevereiro a abril de 2021, com definição e validação entre os dias 07 e 15 de abril do corrente ano (2021).

Quadro 1 – Buscas por Banco Digital

	DESCRIPTORIOS	CAPES*	BDTD**
Busca 1	“experiências formadoras” OR “experiência formadora”	67	44
Busca 2	“pesquisa-formação” OR “pesquisafomação”	666	17
Busca 3	“pesquisa-formação” AND “experiência formadora”	22	7
Busca 4	“pesquisa-formação” AND “experiências formadoras”	40	7

Elaboração: autores.

* Foram utilizados como filtros: *tipo*: Doutorado; Mestrado e Mestrado profissional; *grande área do conhecimento* – Ciências Humanas; *área do conhecimento* – Educação.

** Após verificar os diferentes resultados aplicando os filtros disponíveis na base de dados (busca avançada), optou-se por manter a busca em *Todos os campos*, ou seja, sem filtros.

A título de descrever o percurso metodológico de forma a garantir a fidedignidade dos passos, uma vez que a possibilidade de os recriar é um dos critérios de validação de um mapeamento sistemático (GOUGH, 2007, p. 66), faz-se importante informar que a lista de trabalhos devolvidos, na busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, permite que se copie e cole numa planilha de *Excel*, utilizando os comandos “Ctrl C”/ Ctrl V”. Já a lista obtida na BDTD oferece uma ferramenta de exportação (Export CSV) que encaminha automaticamente os trabalhos devolvidos na busca para uma planilha de Excel⁷.

Num arquivo do Excel, esses trabalhos foram organizados visando a identificação das dissertações e teses que se repetiam dentro da mesma base ou apareciam nas duas bases. Para isso garantiu-se movimentos distintos para cada uma das bases de dados, visando encontrar o Pré-Corpus. Foram abertas planilhas para essa organização, a saber: String CAPES; *String* BDTD;

⁷Excel ou Microsoft Excel é um aplicativo de criação de planilhas eletrônicas que compõe o pacote OFFICE. <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-365/microsoft-office?rtc=1>.

Compilado CAPES; Compilado BDTD; Pré-Corpus. O quadro abaixo, objetiva evidenciar os movimentos realizados em cada uma das planilhas.

Quadro 2 – Organização dos trabalhos no Excel

Planilha	Ações Realizadas
String CAPES	Utilizando uma coluna para o resultado de cada <i>string</i> , os trabalhos foram organizados a partir do comando “Ctrl C” / “Ctrl V” executados diretamente na lista gerada no site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. OBS.: Ao copiar do site e colar na planilha, os dados dos trabalhos vêm agrupados sendo apresentados como se fossem referências bibliográficas: Sobrenome, nome do autor; título do trabalho; data da defesa; tipo de pesquisa (mestrado ou doutorado); instituição em que se desenvolveu o trabalho.
String BDTD	Utilizando uma coluna para o resultado de cada <i>string</i> , os trabalhos foram organizados a partir do comando “Ctrl C” / “Ctrl V” executados na coluna “Título” do arquivo Excel exportado do site da BDTD. OBS.: A planilha gerada pelo “Export CSV” lança cada dado do trabalho em uma coluna, separadamente, diferente do que se apresenta na organização da Capes.
Compilado CAPES	Compilado refere-se a lista de todos os trabalhos devolvidos a partir de todas as buscas realizadas no banco de dados, já desconsiderados os trabalhos duplicados. Para se chegar nesse conjunto de trabalhos é necessário garantir cinco ações: 1. Excluir as três linhas intermediárias que ficam antes e depois das informações de cada trabalho, uma que indica o número de ordem do trabalho; outra que traz um hiperlink “Detalhes” que leva ao imediato acesso das informações daquele trabalho ou aparece a informação “Trabalho anterior a Plataforma Sucupira” que indica que não tem hiperlink dos “Detalhes” do trabalho e, uma última linha em branco. Excluí-las é essencial para a ação seguinte que será a organização dos trabalhos em ordem alfabética. 2. Excluir o nome dos autores do trabalho, visto que os trabalhos da BDTD estarão organizados a partir dos títulos. 3. Juntar em coluna única, todos os trabalhos devolvidos na busca de cada uma da <i>string</i> . 4. Solicitar pelo comando “Classificar / Filtrar” a organização dos trabalhos em ordem alfabética; 5. Marcar e excluir os trabalhos duplicados, chegando assim ao “compilado” daquela base de dados.
Compilado BDTD	O processo para alcançar o “compilado” de trabalhos da BDTD é mais curto, visto que se faz necessário: 1. Juntar em coluna única, todos os trabalhos devolvidos na busca de cada uma da <i>string</i> . 2. Solicitar pelo comando “Classificar / Filtrar” a organização dos trabalhos em ordem alfabética; 3. Marcar e excluir os trabalhos duplicados, chegando assim ao “compilado” daquela base de dados.
Pré-Corpus	Se definiu a partir de três movimentos: 1. juntar, em coluna única, os trabalhos compilados das duas bases de dados.

	<p>2. Solicitar, pelo comando “Classificar / Filtrar”, a organização dos trabalhos em ordem alfabética;</p> <p>3. Marcar e excluir os trabalhos duplicados, chegando assim ao Pré-Corpus da pesquisa.</p>
--	---

Elaboração: autores.

Para validar o conjunto de pesquisas que integrou o Pré-Corpus seguiu-se as informações e critérios utilizados, visando a reconstrução da trilha (FALBO, 2017)

Nesse processo de revisão/validação observou-se, ainda, 2 (dois) trabalhos duplicados nas duas bases de dados. Ao analisar a situação constatou-se que a mesma pesquisa estava com o título cadastrado de formas diferentes: na base da BDTD o início do título parecia como “professor-estudante” e, na base da CAPES como “estudante-professor”. Essa constatação, além de demonstrar uma fragilidade no cadastro dos bancos de dados, levou à um olhar mais minucioso para os dados obtidos, considerando também os autores da pesquisa

O quadro síntese apresentado a seguir traz o cenário quantitativo obtido após a revisão e validação dos dados e define a quantidade de estudos primários que integram o pré-Corpus este mapeamento.

Quadro 3 – Organização dos trabalhos no Excel

Planilha	<i>STRING</i>	OTD
String CAPES	“experiências formadoras” OR “experiência formadora”	67
	“desuisa-formação” AND “experiência formadora”	22
	“desuisa-formação” AND “experiências formadoras”	40
String BDTD	“experiências formadoras” OR “experiência formadora”	44
	“desuisa-formação” AND “experiência formadora”	7
	“desuisa-formação” AND “experiências formadoras”	7
Compilado CAPES	Iunção da <i>string</i> (CAPES)	65
Compilado BDTD	Iunção da <i>string</i> (BDTD)	44
Pré-Corpus	Iunção CAPES + BDTD (sem trabalhos duplicados)	72

Elaboração: autores.

Definido o Pré-Corpus com 72 (setenta e dois)⁸ trabalhos, o passo seguinte foi no sentido de buscar estratégias para a organização dos dados para facilitar a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Cabe aqui destacar que trabalhar com pesquisa a partir de evidências pode ser um movimento, por vezes, intuitivo quanto à testagem de ferramentas e estratégias que podem vir a atender ao que se necessita nas diferentes etapas da pesquisa, em especial porque os referenciais que tratam da revisão sistemática não são pensados para a área da educação, e mesmo quando o são, as estratégias apresentadas indicam a utilização de sistemas e aplicativos que nem sempre estão à disposição do pesquisador (THOMAS, 2007)⁹

Para a organização dos trabalhos e na perspectiva de gerar um banco de dados em que todas as informações relevantes estivessem acessíveis num mesmo espaço, foi elaborado um formulário utilizando-se ferramenta *Google Forms*¹⁰. Tal recurso considerou a possibilidade de geração de gráficos para demonstrativo do cenário quantitativo, caso essa ação fizesse sentido no contexto de publicação dos resultados.

Os pesquisadores alimentaram o formulário do Google com os seguintes dados: (1) Banco de Busca: CAPES ou BDTD (escolha); (2) se a resposta anterior foi BDTD, indique a área do conhecimento, cabe lembrar que na referida base de dados não havia como filtrar os trabalhos por sua área de concentração; (3) título do trabalho; (4) autor; (5) nível (mestrado ou doutorado); (6) ano de publicação; (7) instituição; (8) cidade e estado; (9) palavras chaves; (10) resumo. Após a inserção dos 72 trabalhos foi gerada uma planilha em *Excel* na qual ficaram organizados todos os trabalhos do Pré-Corpus, o que permitiu o avanço da pesquisa com a aplicação dos critérios de

⁸ Em <https://drive.google.com/file/d/147hyauOcpP7R80VDoTbgs8akSxPHim0c/view?usp=sharing> está disponível a lista dos 72 (setenta e dois) trabalhos. Destaca-se que a atualização, verificação e revisão dos acessos disponibilizados nessa lista deu-se em 28 set. 2021.

⁹Ver capítulo 5 em Thomas (2007) – ANDREWS, Richard. Entre Cila e Caribde: a experiência de desenvolver uma revisão sistêmica em educação (p. 79).

¹⁰Ferramenta da web vinculada à conta GMAIL, da Google que cria formulários personalizados para pesquisas e questionários e reúne todas as respostas em uma Planilhas Google, compatível com o Excel (Microsoft) que permite a análise dos dados. <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/forms/>.

inclusão e exclusão e a definição do *Corpus* com vistas à apresentação e análise dos achados.

Do Pré-Corpus ao Corpus: apresentação e análise dos achados

A escolha por apresentar o cenário quantitativo do pré-Corpus (72 trabalhos) antes da aplicação dos critérios de inclusão definidos no protocolo do planejamento desse MS, justifica-se pela importância de se conhecer o panorama das produções acadêmicas em um contexto mais ampliado para a localização temporal e geográfica dessas produções e na perspectiva da abordagem (auto)biográfica, na relação com as experiências formadoras e dispositivos de pesquisa-formação. O primeiro dado refere-se à localização temporal e está expresso pelo número de trabalhos publicados, por ano, desde 2000 até 2019 (Quadro 4). Já a notação referente à localização geográfica, destaca o número de pesquisas publicadas pelos 26 estados brasileiros mais o Distrito Federal, de acordo com as regiões do país e a localização institucional, especificando a instituição de origem, bem como o Programa de Pós-graduação em que a pesquisa foi realizada e o nível das pesquisas, ou seja, se dissertações de mestrado ou tese de doutorado, (Quadro 5).

Quadro 4 – Localização Temporal

Publicação	Dissertação	Tese	TOTAL
2000	1	-----	D: 14 T: 07 21
2002	1	-----	
2004	-----	1	
2007	1	2	
2008	2	2	
2009	6	-----	
2010	3	2	D: 31 T: 20
2011	2	2	
2012	2	1	
2013	3	2	
2014	1	3	

2015	5	2	51
2016	4	2	
2017	7	4	
2018	2	1	
2019	5	3	
Total	45	27	72

Elaboração: autores.

* Nos anos de 2001, 2003, 2005 e 2006 não foram localizadas publicações nos sites de busca.

Quadro 5 – Localização Geográfica e Institucional

Região	UF	Instituição	Nível		Total Inst.	Total UF	Total Região
			M	D			
Norte	Pará	Universidade Federal do Pará (UFPA)	2	-	2	2	2
Nordeste	Bahia	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	-	2	2	8	30
		Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	5	1	6		
	Ceará	Universidade Federal do Ceará (UFC)	5	7	12	13	
		Universidade Estadual do Ceará (UECE)	1	-	1		
	Piauí	Fundação Universidade Federal do Piauí (UFPI)	2	-	2	2	
	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	-	1	1	1	
	Paraíba	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	-	1	1	1	
	Rio G. do Norte	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	2	-	2	5	
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)		-	3	3			
Centro-	Goiás	Universidade Federal de	1	-	1	1	3

Oeste		Goiás (UFG)						
	Distrito Federal	Universidade de Brasília (UNB)	1	-	1	2		
		Universidade Católica de Brasília (UCB)	1	-	1			
Sudeste	Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	-	1	1	1	16	
	Rio de Janeiro	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	1	1	2	7		
		Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2	1	3			
		Universidade Federal Fluminense (UFF)	-	1	1			
		Universidade Católica de Petrópolis (UCP)	-	1	1			
	São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	4	1	5	8		
		Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1	1	2			
		Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	-	1	1			
	Sul	Paraná	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	1	-	1		1
Rio G. do Sul		Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)	-	1	1	20		
		Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Uniuí)	3	-	3			
		Universidade La Salle (Unilasalle)	2	1	3			
		Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	2	1	3			
		Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	4	-	4			
		Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	4	-	4			
		Instituto Federal de	1	-	1			

		Educação. Ciências e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul)					
--	--	---	--	--	--	--	--

Elaboração: autores.

*Não foram publicados trabalhos pelas instituições das Unidades Federais do Acre, Amazonas, Amapá, Rondônia, Roraima, Tocantins; Alagoas, Maranhão, Sergipe, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Santa Catarina.

** Na especificação de Nível de Pesquisa M refere-se à Dissertação de Mestrado e D à Tese de Doutorado.

Considerando o foco temático escolhido para este mapeamento – dispositivos de pesquisa-formação e experiências formadoras – observa-se um aumento superior a 100% nas produções da segunda década do século XXI, entre 2011 a 2019, quando foram realizadas 51 (cinquenta e uma) pesquisas, trinta produções a mais que as 21 (vinte e uma) realizadas na década anterior.

Já no que se refere à localização geográfica, observa-se que a região nordeste se destaca como responsável por quase metade das produções (41,66%), sendo que as universidades cearenses e baianas aparecem como solo fecundo. Em seguida, a região sul também se coloca no eixo central nesse contexto produtivo, com 21 (vinte e um) trabalhos, representando 29,16% do total de pesquisas mapeadas, sendo importante destacar que o Rio Grande do Sul encampa quase que a totalidade das produções, ou seja, 20 (vinte). Na região sudeste, São Paulo e Rio de Janeiro despontam, em questões quantitativas, destacando-se a ausência de produções mineiras. Por fim, não se pode deixar de colocar lente para a pouca produção observada na região norte do país, que contribui com apenas uma produção na discussão da temática foco desse artigo.

Para a análise qualitativa foram considerados os resumos das pesquisas. Considera-se necessário demarcar que dos 72 trabalhos mapeados, não foi possível localizar e/ou acessar os resumos de 3 (três) deles, a saber: duas dissertações (2000 e 2009) e uma tese (2008). Assim, para o primeiro movimento analítico do pré-Corpus, considerou-se, então, o conjunto dos 69 (sessenta e nove) trabalhos cujos resumos estavam disponíveis.

Na perspectiva de aprofundar este estudo e buscar conhecer as evidências, regularidades e lacunas quanto aos referenciais teóricos e as concepções assumidos nas pesquisas, identificar quem são os sujeitos das investigações, evidenciar os dispositivos de pesquisa encontrados nos trabalhos, entre outros achados que se (re)velassem durante a análise, os resumos foram lidos a partir de uma lente de coloração¹¹, atribuída para fins de organização e sistematização dos achados, a saber: VERDE – sujeitos envolvidos na pesquisa; AMARELO – dispositivos de construção ou estratégias de coleta de dados; ROSA – referenciais teóricos; CINZA – metodologia de pesquisa; AZUL – evidências não classificadas anteriormente, mas importantes de receberem foco.

Os dados que emergiram desse primeiro movimento de análise foram organizados numa tabela, em colunas nas quais se apresentava: Coluna (1), número de ordem do trabalho, identificado pela letra “P” (pesquisa), o número de ordem e a indicação “D” quando se tratava de dissertação e “T” para teses (Ex.: P01-D); Coluna (2), ano de publicação; Coluna (3), temática; Coluna (4), título; Coluna (5), referencial teórico, metodologia; Coluna (6), dispositivos e/ou estratégias utilizadas para a produção dos dados.

Sobre os sujeitos das pesquisas

Do cenário dos 69 (sessenta e nove) trabalhos cujos resumos estavam disponíveis para análise, destacam-se seis dissertações e cinco teses em que os sujeitos das pesquisas não estão na relação direta com a formação docente, ainda que tais investigações tenham sido realizadas sob perspectivas da pesquisa narrativa autobiográfica ou buscando revelar marcas das experiências formadoras, ou ainda no que foi caracterizado de pesquisa-formação. Os sujeitos que aparecem como foco dessas dissertações e teses são profissionais da produção industrial (P7-D); trabalhadoras domésticas (P17-D); romeiros (P20-T); rezadeiras (P26-T); militantes do MST (P28-T); jovens (P31-D,

¹¹As cores foram definidas aleatoriamente.

P58-T e P64-T); trabalhadores rurais (P48-D); atores (P61-D); poeta popular (P63-D).

Das demais cinquenta e oito, com foco nas questões que envolvem a formação docente, as pesquisas apresentam como sujeitos, em sua maioria professores, conforme se observa no quadro 6.

Quadro 6 – Os sujeitos da pesquisa (formação docente)

SUJEITOS*	OTD
Professores (sem indicação de atuação)	05
Professores formadores	02
Professores Especialistas (Ensino Técnico, Geografia, Língua Portuguesa, Ensino Religioso, Educação Física, PROEJA)	07
Professores do ensino superior	07
Professor tutor no ensino superior	01
Professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, AEE, Classes Hospitalares, Educadores Infantis)	20
Professores rurais	01
Professores pesquisadores	02
Professores estudantes	02
Alunos de licenciatura	07
Egressos (pedagogia e educação física)	03
Funcionários e Gestores da educação	04
Coordenadores Pedagógicos	03
Pesquisadores que orientam no mestrado e no doutorado	01
Integrantes de um grupo de pesquisa	01
Pais e alunos	05
Pedagogos	01

Elaboração: autores.

*O quantitativo apresentado refere-se às incidências considerando que algumas pesquisas apresentam vários sujeitos envolvidos. Ex.: (P19-D) – funcionários, gestores, pais e alunos.

Sobre os referenciais teóricos apontados nos resumos disponíveis

Considerando o universo dos 69 trabalhos que compuseram o Corpus dessa pesquisa, no que se refere aos referenciais teóricos, a primeira informação importante é que em 25 (vinte e cinco) deles não há qualquer menção nos resumos ao referencial teórico-metodológico que fundamentou tais pesquisas. Outros dois trabalhos apresentam a indicação da pesquisa narrativa e da abordagem (auto)biográfica como “o aporte teórico da pesquisa”, sem no entanto nominar os pesquisadores tomados como referência.

Nos 42 (quarenta e dois) trabalhos que apresentaram nominalmente os referenciais teóricos que fundamentaram as pesquisas destacam-se: Marie-Christine Josso indicada em 31 (trinta e um) dos trabalhos; António Nóvoa em nove; Christine Delory-Momberger em seis; Antonio Bolívar, Paulo Freire, Jorge Larrosa e Eliseu Clementino de Souza em cinco; Jovchelovitch e Bauer, e Passeggi em quatro; Gaston Pineau e Paul Ricouer em três; Walter Benjamin, Daniel Bertaux, Franco Ferrarotti, Ivor Goodson e Ercília Maria Braga de Olinda em dois, Pierre Bourdieu, Connely e Clandinin, Bettina Dausien, Pierre Dominicé, Clermont Gauthier e Alfred Schütz foram citados, individualmente, em um trabalho. Destaca-se a predominância da corrente francófona e cabe ressaltar que as pesquisas que apontam, no resumo, referenciais brasileiros mencionam: Souza (P22-D, 2010); Jovchelovitch e Bauer (P47-D, 2016) e Passeggi (P66-T, 2019) e Olinda (P25-D, P31-D, P64-T, P72-T).

Sobre as metodologias assumidas nos resumos

Em todos os resumos disponíveis, dos 69 (sessenta e nove) trabalhos foi possível identificar a(s) abordagem/abordagens metodológica(s) das pesquisas. Algumas estavam explicitamente apresentadas, outras traziam-na como “método” ou, ainda, por inferência, foi possível percebê-las ao analisar as estratégias de coleta ou produção dos dados.

A partir da expressão “abordagem” encontram-se 17 (dezessete) incidências que aparecem nas mais diferentes configurações¹², associando-se à pesquisa qualitativa, biográfica, (auto)biográfica ou autobiográfica, histórias de vida, pesquisa autobiográfica como metodologia, experiências formadoras, pesquisa-formação, pesquisa-investigação.

Quando o foco de análise se fixa na expressão “pesquisa autobiográfica” encontram-se 4 (quatro) incidências: uma na relação com a pesquisa qualitativa; uma na relação com o dispositivo da pesquisa-formação a partir de ateliê biográfico; outra pesquisa trazendo o autobiográfico como método; e, por fim, mais uma em que o autobiográfico está na relação com dispositivos metodológicos (questionários de caracterização e entrevistas narrativas).

Deslocando a análise para o (auto)biográfico, com a grafia dos parênteses, o cenário encontrado é a incidência em 08 (oito) pesquisas. O (auto)biográfico na relação com: (1) as histórias de vida em pesquisa-formação (P8-T, 2008); (2) com a sociologia da ação (P19-T, 2010); (3) configurando uma pesquisa “observação-participante” (P26-T, 2011); (4) a fenomenologia (P28-T, 2012); (5) implicada com uma pesquisa-formação (P60-D, 2017); (6) identificando uma metodologia em educação (P64-T, 2018); (7) identificando uma metodologia em educação a partir da “mediação biográfica” (P68-D, 2019); e, (8) a fundamentação do método (auto)biográfico (P68-D, 2019).

A expressão “experiências formadoras” aparece vinculada à questão metodológica em 06 (seis) trabalhos, ora vista como “meio” ou “estratégia” metodológica, como parte de uma pesquisa qualitativa, ora na perspectiva de

¹² Abordagem biográfica e investigação-formação; Abordagem qualitativa e experiências formadoras; Abordagem qualitativa na perspectiva etnometodológica e das histórias de vida; Abordagem (auto)biográfica experiencial das histórias de vida e pesquisa formação; Abordagem (Auto) biográfica com amparo teórico na Sociologia da Ação; Abordagem biográfica e no método das histórias de vida; Abordagem Histórias de Vida e Formação-Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico; Abordagem qualitativa-Analisadas as experiências formadoras (como etapas diferentes); Abordagem qualitativa, investigação das experiências formadoras-Pesquisa exploratória; Abordagem qualitativa-Pesquisa autobiográfica; Abordagem biográfica (metodologia) – História de Vida pesquisa-formação; Abordagem (auto) biográfica-Pesquisa narrativa-Pesquisa-investigação; Abordagem sócio-histórica; Abordagem pesquisa (auto) biográfica (enquanto metodologia); Abordagem (auto)biográfica implicada com a pesquisa-formação; Abordagem (auto)biográfica-proposição metodológica: o método (auto)biográfico; Abordagem (auto)biográfica-Grupo reflexivo.

que sejam tomadas como dados a serem analisados, investigados e identificados.

Ainda no bojo da discussão sobre as metodologias dos trabalhos focalizados nessa pesquisa, faz-se importante ressaltar que as narrativas se destacaram como a estratégia recorrente para a produção de dados aparecendo em 35 (trinta e cinco) trabalhos, ou seja em 50,7% deles e, enquanto o uso de “entrevista(s) narrativa(s)”, na relação com o referencial teórico da abordagem (auto)biográfica, 7 (sete) trabalhos foram encontrados.

Observou-se, ainda, a incidência de trabalhos que assumem a perspectiva da pesquisa narrativa e apontam a utilização de outros tipos de entrevista, a saber: entrevistas semiestruturadas (10); entrevista aberta (02); entrevista reflexiva (01); entrevista situada (01); entrevista fotonarrativa (01); entrevista individual (03); entrevista, narrativa ou conversa coletiva (01); questionário aberto (01); memoriais (04); cartas (01); fichas de contextualização (01); relatórios (01); diário de campo (02); portfólios de aprendizagem (01); vivências corporais (01); depoimentos (01); webdocumentário (01); diário de bordo (01); diário de trabalho (01); fotografias, gravações e diário de itinerância (01).

Na perspectiva de observar como essas estratégias foram consideradas no que se refere a sua utilização na pesquisa, fez-se busca dos trabalhos em que os resumos trouxeram a expressão “coleta de dados”. Dos 8 (oito) trabalhos que apontam tal ação somente um deles (P56-D) assume tratar-se de pesquisa na abordagem (auto)biográfica pautado em Josso (2004 e 2007), e apontando-que “os relatos autobiográficos [como] a sua maior fonte de coleta de dados [...]”.

Sobre os “dispositivos” encontrados nas investigações

Considerando o conceito de dispositivo(s), assumido para esse trabalho identificou-se que em 12 (doze) deles o termo “dispositivo(s)” aparece numa relação direta com a metodologia, articulando-se às experiências formadoras.

Quadro 7 – Os dispositivos

COD.	ANO	INSTITUIÇÃO	ESPACO/TEMPO	ACÇÕES
P19-T	2010	Universidade Federal do Ceará	Ateliê (auto)biográfico	Escrita de textos narrativos
P25-D	2011	Universidade Federal do Ceará	A partir de pesquisa formação – Círculo Reflexivo Biográfico (CRB)	Escrita de narrativas
P28-T	2012	Universidade Federal do Ceará	Círculos Narrativos Temáticos	Entrevista narrativa
P34-D	2013	Universidade Federal de Santa Maria (RS)	Grupal	Vivências Corporais
P37-T	2014	Universidade do Estado da Bahia	A partir de pesquisa formação – Ateliê biográfico	Escrita de memoriais
P40-T	2015	Universidade Federal da Bahia	Não apresenta o contexto de realização	Entrevistas Narrativas (memória pedagógica)
P44-T	2015	Universidade Federal do Rio de Janeiro	A partir de pesquisa formação – grupo de pesquisa e espaço na web (online)	Oficinas: participação em grupos de pesquisa: interações em redes sociais:
P51-D	2016	Universidade Federal de Santa Maria (RS)	Sessões de apresentação de filmes produzidos pelo cinema	Feitura de um diário
P65-D	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Não apresenta o contexto de realização	Entrevistas narrativas (áudios de 30 minutos)
P66-T	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	A partir de pesquisa formação – Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica	Escrita de cartas
P69-D	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A partir de pesquisa formação – Grupo Reflexivo	Escrita de narrativas das próprias experiências
P72-T	2019	Universidade Federal do Ceará	Círculo Reflexivo Biográfico (CRB)	Escrita de narrativas

Elaboração: autores.

Todas as pesquisas grafadas em linhas sombreadas no quadro acima, além de indicarem, nos resumos, o uso de “dispositivos”, também se assumem enquanto pesquisa-formação. Inicialmente, cabe destacar que na perspectiva quantitativa pode-se apontar a Universidade Federal do Ceará como berço das pesquisas que mencionam os “dispositivos” na relação com as metodologias das pesquisas de abordagem (auto)biográficas, visto que, é nessa instituição que são produzidas as três primeiras pesquisas: duas teses (2010 e 2011) e uma dissertação (2012). Ainda focalizando os achados quantitativos, o ano de 2019 se mostra especialmente fecundo, com a produção de 04 (quatro) pesquisas, sendo duas teses e duas dissertações, compondo um terço dos trabalhos que mencionam dispositivos.

No que se refere aos espaços/tempos do vivenciar os dispositivos, destacam-se os ateliês (auto)biográficos sustentados nas referências de Josso (2004) e Delory-Momberger (2006) e biográficos, baseado em Delory-Momberger (2008)¹³. Os Círculos Reflexivos Biográficos (CRB) foram fundamentados a partir das pesquisas de Olinda (2010, 2016 e 2018). Já o Círculo Narrativo Temático foi inspirado nos Círculos de Cultura freireanos (FREIRE, 1979). Por sua vez, o Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica e Grupo Reflexivo tiveram como aporte teórico Passeggi (2011).

Entre os dispositivos utilizados nesses doze estudos, sete deles fazem uso de suportes de escrita para a condução do percurso de pesquisa, sendo a escrita narrativa citada em quatro trabalhos e a escrita de cartas, a escrita de memoriais e a feitura de diário são citados cada um em um trabalho. Três pesquisas citam como ação condutora do dispositivo a realização de entrevistas narrativas e os dois restantes apresentam como ações do dispositivo escolhido a realização de oficinas, interações em redes sociais, participação em grupos de pesquisa e vivências corporais.

Um olhar mais aprofundado aos resumos das pesquisas destacadas no Quadro 7 permitiu compreender que os cinco estudos em destaque – 2

¹³Ambas as pesquisas não traziam a indicação do referencial teórico em seus resumos. Dada a importância da informação buscou-se, a partir do acesso ao trabalho completo.

dissertações e 3 teses –, além da correlação estabelecida entre dispositivos e experiências formadoras, foram realizados a partir de movimentos de pesquisa-formação. A esse achado singular, que une um conjunto de trabalhos que faz referências aos três elementos que definem a busca deste mapeamento, juntam-se outros quatro pontos de aproximação: (1) a regularidade dos referenciais teóricos utilizados: Josso, Pineau e Souza, que aparecem como fundamentação teórica em todos os trabalhos; Delory-Momberger, Larrosa, Nóvoa e Passeggi citados em três pesquisas e, encerrando os referenciais recorrentes, em mais de um trabalho, temos Freire citado como referencial em dois trabalhos; (2) a compreensão do processo de pesquisa-formação assumida pelos pesquisadores, que se coaduna com a perspectiva apresentada neste estudo; (3) a explicitação das contribuições das pesquisas para o campo investigativo que toma a abordagem (auto)biográfica como referencial; (4) a perspectiva de que as pesquisas contribuam para a consolidação de práticas de pesquisa-formação.

Do mapeamento às perspectivas no diálogo com os achados

Os setenta e dois estudos primários publicados no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que fizeram parte do pré-Corpus deste mapeamento sistemático possibilitaram, inicialmente, uma leitura quantitativa dos aspectos temporais, geográficos e institucionais do conjunto de dados pertencentes às pesquisas contempladas que, assumindo a abordagem (auto)biográfica, investigaram experiências formadoras no campo da formação docente e dispositivos de pesquisa-formação. Ressalta-se uma predominância de pesquisas realizadas por pesquisadores de universidades do nordeste do país, especialmente dos Estados do Ceará e Bahia, e dos estados do sul do país, especialmente do estado do Rio Grande do Sul. Caberia investigar a relação entre a incidência temporal e geográfica das pesquisas e a presença de docentes pesquisadores identificados com a abordagem (auto)biográfica nas universidades desses estados, bem como de grupos de estudo alinhados com a abordagem.

As sessenta e nove pesquisas que compuseram o Corpus deste estudo, selecionadas após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão

estabelecidos, possibilitaram o aprofundamento das análises em aspectos qualitativos, tais como a delimitação dos sujeitos das pesquisas, dos referenciais teóricos e das metodologias assumidas no resumo. Adensando um pouco mais a análise chegou-se aos dispositivos utilizados nos espaços de formação e nas formas de uso dos mesmos. Os achados demonstram o aumento significativo de estudos que se utilizam de dispositivos de pesquisa-formação na abordagem (auto)biográfica entre os anos de 2011 e 2019, cinquenta em um ao todo, vinte a mais que na década anterior, entre os anos de 2000 e 2010.

Com relação aos sujeitos das pesquisas e aos dispositivos utilizados observa-se uma diversidade nas escolhas dos pesquisadores, que pode indicar a compreensão acerca das especificidades do formar, ou seja, o que pode apontar para a potencialidade formativa que a abordagem propicia, uma vez que se preocupa essencialmente a pensar e propor a formação na relação com os dispositivos, seja em processos assumidos como pesquisa-formação ou não.

Destacamos um grupo pesquisas que assumem a pesquisa-formação enquanto pressuposto investigativo na abordagem (auto)biográfica e estruturam o espaço para produção dos dados a partir de grupos e círculos reflexivos, ateliês biográficos e oficinas. Cartas, narrativas, memoriais, vivências corporais e diários assumem um papel significativo nestes espaços na relação com a escrita de si reflexiva e acabam por caracterizar os modos de mediação.

Os dados aqui colocados em diálogo destacam a incidência de grupos de estudo que assumem a abordagem (auto)biográfica como referência nas instituições mencionadas, bem como a contribuição de pesquisadores brasileiros, latinos e europeus compondo o referencial teórico das pesquisas consideradas neste mapeamento, indicando a consolidação de um campo teórico próprio para fundamentar os pressupostos de investigações relacionadas a formação docente. Assim, como resultado decorrente deste mapeamento ressaltamos as escolhas dos pesquisadores em relação as perspectivas investigativas e de formação, indicando o movimento autobiográfico enquanto provedor de uma proposta de produção de conhecimento que articula indissociadamente ensino, pesquisa e extensão.

A partir deste movimento criterioso de organização da informação e de dados que o mapeamento sistemático promove e sua posterior compreensão pela leitura dos mesmos espera-se contribuir para o surgimento de outros estudos que entrecruzam o campo investigativo da formação docente a partir da abordagem (auto)biográfica, especialmente os que tangenciam aspectos relacionados aos dispositivos assumidos em processos de pesquisa-formação.

Referências

DELEUZE, G. *O que é um dispositivo?* Gedisa, 1990, p. 155-161. Disponível em: <https://www.escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo>. Acesso em; 20 mar. 2021.

DAVIES, P. Revisões sistemáticas e a Campbell Collaboration. *In*: THOMAS, Gary e PRING, Richard. *Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Tradução Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2007. 256 p.

DELORY-MOMBERGER, C. (2006) *Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 02, p. 359-371, maio/ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>.

FALBO, R. A.; SOUZA, E. F. F., K.R. *Mapeamento Sistemático. Revisão Sistemática da Literatura em Engenharia de Software: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro, 2017, p. 79-98, Último acesso em 22/05/19. Disponível em https://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MP/TP/Sobre_MS.pdf.

GOUGH, D. Síntese sistemática de pesquisa. *In*: THOMAS, Gary e PRING, Richard. *Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Tradução Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2007. 256 p.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf.

LARROSA BONDÍA, J. (2002) *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In Larrosa, J. Tremores. Belo Horizonte: Autêntica. Texto publicado em: Universidade de Barcelona, jan./fev./mar./abr., n. 19, p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>.

MOURA, T. Q. P. *Experiências formadoras de coordenadoras pedagógicas no mestrado profissional em educação: formação de formadores da PUC-SP'* 13/12/2019 126 f. Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP (Campus Monte Alegre). Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22894>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PASSEGI, M. da C. *A experiência em formação*. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Lucas/Downloads/8697-32659-1-PB.pdf>.

PASSEGI, M. da C. *Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico*. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Lucas/Downloads/Dialnet-NarrativasDaExperienciaNaPesquisaformacao-6195624.pdf>.

PASSEGGI, M. C. ; Souza, E. C. (2016). O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1) p. 6-26. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56/36>.

ROMANOWSKI, J. P. *Tendências da pesquisa em formação de professores*. Atos de pesquisa em educação-PPGE/ME. v. 8, n. 2, p. 479-499, mai./ago. 2013 Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3711/2393> Acesso em: 27 abr. 2021

SILVA, A. V. da. *Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado'* 16/12/2014 262 f. Doutorado em Educação e Contemporaneidade Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/09/Arlete-Vieira-da-Silva1.pdf>. Acesso em: 20 fev 2021.

SOUZA, E. C. de. *Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido*. Educação | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411344>. Acesso em: 4 maio 2021.

TAHAN, S. P. Marcas da história de vida na constituição profissional do coordenador pedagógico: um estudo a partir de narrativas de experiências como dispositivos de pesquisa-formação' 24/05/2019 155 f. Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca

Depositária: Biblioteca da PUC-SP (Campus Monte Alegre). Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22369>> Acessado em 2 fev. 2021.

THOMAS, G. e PRING R. Educação baseada em evidências: a utilização dos
achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Trad. Roberto
Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2007. 256 p.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA PARA A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA PROFESSORA EDUCADORA AMBIENTAL

Danielle Monteiro Behrend¹

Cláudia da Silva Cousin²

Maria do Carmo Galiuzzi³

Resumo: Este texto apresenta a narrativa do processo de constituição de uma pesquisadora professora educadora ambiental. Primeiramente apresentamos os caminhos profissionais trilhados na docência nas escolas de Educação Básica e no Ensino Superior, bem como a identificação com os estudos em Educação Ambiental (EA) para embasar a pesquisa de Doutorado, a qual teve como objetivo compreender os processos de Ambientalização das relações sociais nos Estágio Curriculares Supervisionados (ECS) no contexto escolar. A metodologia de pesquisa embasou-se na proposta de Pesquisa-formação, pelo seu potencial pedagógico, por meio da Entrevista Narrativa com professores e coordenadores pedagógicos das escolas de Educação Básica. O referencial teórico embasa-se nos estudos da formação de professores e da Educação Ambiental, além de problematizar a potencialidade da narrativa para compreensão dos processos constituintes no campo da formação de professores e da Educação Ambiental. Diante dos resultados da pesquisa, destacamos a narrativa como uma linguagem que possibilita a autorreflexão e a teorização das experiências narradas.

Palavras-Chave: Educar pela Pesquisa. Narrativa Autobiográfica. Formação docente.

¹ Pedagoga. Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. E-mail: daniellefurg@yahoo.com.br.

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Mestre e Doutora em Educação Ambiental. Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do Grupo de Pesquisa Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente (CIPEA). E-mail: profaclaudiacousin@gmail.com.

³ Professora aposentada e voluntária da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC), Mestre e doutora em Educação pela PUCRS, Líder do Grupo de Pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM). E-mail: mcgaliuzzi@gmail.com.

THE IMPORTANCE OF THE AUTOBIOGRAPHIC NARRATIVE FOR THE FORMATION OF THE ENVIRONMENTAL EDUCATOR TEACHER RESEARCHER

Abstract: This text presents the narrative of the process of the constitution of an environmental educator, teacher and researcher. First, we present the professional paths taken in the teaching in Elementary Schools and Higher Education, as well as the identification with the studies in Environmental Education (EE) to base the Doctorate research, which had as an objective to comprehend the Environmentalization processes of the social relations in the Supervised Curricular Internships (SCI) in the school context. The research methodology was based on the proposal of Research-training due to its pedagogical potential, through Narrative Interviews with teachers and pedagogical coordinators of Elementary Schools. The theoretical framework is based on studies of teacher training and Environmental Education, in addition to questioning the potentiality of the narrative as a way to comprehend the constituent processes in the field of teacher training and Environmental Education. In view of the research results, we highlight the narrative as a language that enables the self-reflection and theorization of the narrated experiences.

Keywords: Educate through Research. Autobiographic Narrative. Teacher Training

Introdução

Acreditamos que propor uma pesquisa no campo da formação de professores e da Educação Ambiental, só terá sentido, se estiver relacionada com as trajetórias e as experiências de formação do sujeito aprendente (BRANDÃO, 2005), pois ao refletir sobre os processos de constituição docente e revisitar os lugares que nos constituem pesquisadoras, encontramos sentido em nossa investigação, bem como inquietações que nos motivam a pesquisar e a aprender. Assim, a narrativa que se apresenta, possibilita revisitarmos memórias em um movimento permanente de autorreflexão e de construção do conhecimento, a partir das experiências formativas aqui narradas, por entendermos que “a narrativa torna-se um caminho para entendimento da experiência” (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p. 26).

Compreendemos as narrativas autobiográficas como práticas formativas por apresentarem as trajetórias, os percursos e as experiências dos sujeitos (SOUZA, 2014). Assim, tornam-se dispositivos de formação, aprendizagem e pesquisa, pois possibilitam o olhar para si e para as experiências vividas em processos dialógicos de compreensão e de construção de significados (SUÁREZ, 2011). Dessa forma, este texto tece reflexões sobre a narrativa constitutiva da primeira autora, com problematizações acerca do processo de constituição da pesquisadora professora educadora ambiental. Entendemos que a escrita narrativa que apresentamos contribuiu para o encontro com o tema de pesquisa investigado no Doutorado⁴, pois “[...] a escrita narrativa, é uma forma de reler, reescrever e reconstruir os conhecimentos [...]” (DORNELES, 2016, p. 103). Assim, entendemos a potência da narrativa para contar e recontar as experiências que se entrelaçam com o tema de pesquisa, ou seja, não se trata em contar uma história pelo simples fato de contar, mas de contar para compreendermos os seus objetivos e significados (CLANDININ, CONNELLY, 2015).

Importa esclarecemos, de antemão, que o título escolhido para essa escrita, indica que a pesquisadora professora educadora ambiental constituiu-se pela pesquisa, em formação permanente. Dessa forma, a pesquisa é entendida como um processo com característica de movimento, indispensável à prática profissional do professor (DEMO, 1997); (GALIAZZI, 2003). Suprimimos o conectivo “e” entre as palavras professora “e” educadora ambiental, inspiradas na reflexão proposta por Dias; Gomes e Galiazzi, (2009), pois assim como as autoras compreendemos que:

O conectivo “e” marca mais a separação do que nossa pretensão de falar em singularidades que abarcam a identidade de professor e de educador ambiental. Por isso é que falamos no texto em professores educadores ambientais sem hífen, sem “e”! (DIAS; GOMES; GALIAZZI, 2009, p. 302).

⁴ Sob a orientação da segunda autora e coorientação da terceira autora do artigo.

Diante dessas considerações, entendemos que nos constituímos pelas circunstancialidades compostas pelas coisas do mundo, como aponta Marandola Jr. (2012) e pelas relações que estabelecemos, pois não vivemos isolados, mas, sim, rodeados por pessoas com diferentes histórias de vida, valores, culturas e saberes, os quais contribuem em nossa formação pessoal e profissional. Nesse processo de constituição com nossos pares, apresentamos a seguir elementos que compõem a narrativa autobiográfica da pesquisadora professora educadora ambiental.

As narrativas de constituição docente

Narrar sobre as experiências educativas construídas no contexto escolar e nos diferentes lugares formativos, possibilita o entendimento da experiência (CLANDININ, CONNELLY, 2015) para compreendermos a escola como um lugar para além de uma instituição de ensino e de aprendizagem, mas de encontros, diálogos, descobertas e também de disputas e conflitos. Ou seja, como um lugar de acontecimentos (CHAIGAR, 2008); “permeado e construído por relações sociais concretas que estão sempre em movimento [...]” (CHAIGAR, 2008, p. 95). A escola como uma teia de relações é compreendida como um lugar formado pelo sistema de ensino e de políticas públicas, o qual problematiza a organização dos seus tempos e espaços (KIMURA, 2008).

A partir dessa perspectiva, a escola enquanto instituição histórica e socialmente construída pode ser entendida, como afirma Marandola Jr. (2012, p. 228) “como o lugar do encontro, onde construímos nossa identidade”. Assim, percebo⁵ que a constituição da identidade docente foi sendo construída pelos saberes pedagógicos no decorrer do curso de Magistério na década de 90 e posteriormente no curso de Pedagogia. Dessa forma, entendo que a identidade profissional docente foi sendo construída, conforme destaca Nóvoa (1992, p. 16) a partir dos modos de “ser e estar na profissão”, por meio da construção de diferentes saberes. Conforme os estudos de Pimenta (2007) há

⁵ O artigo é escrito em primeira pessoa porque é a narrativa da primeira autora. As demais autoras participaram do processo de orientação e de revisão do texto.

três saberes que são constituintes da identidade profissional docente: os saberes da experiência, os saberes da docência e os saberes pedagógicos. O saber da experiência são aqueles que construímos pela nossa história de vida; os saberes da docência, os quais construímos pelas experiências de alunos que fomos, a partir dos (as) professores (as) que tivemos, e por fim, os saberes pedagógicos construídos nos cursos de formação acerca das concepções e teorias educacionais.

Diante desses entendimentos, os saberes aqui apresentados só terão relevância em nossa constituição se forem compreendidos como saberes que são construídos coletivamente, ou seja, nas práticas sociais e nas experiências em diferentes contextos educativos e formativos. Assim, acredito que “a identidade profissional docente é um processo dinâmico que remete às trajetórias pessoais e sociais de cada profissional e do seu coletivo” (DIAS; GOMES; GALIAZZI 2009, p. 302).

As interações e as aprendizagens oportunizadas pela escola, bem como a identificação com os professores, contribuíram em minha escolha profissional. A escola foi tornando-se um lugar de experienciar a profissão docente, no sentido de aprender, aventurar-se no desconhecido, no incerto (TUAN, 2013).

O curso de Pedagogia oportunizou o estudo de referenciais teóricos no campo educacional relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, além de proporcionar reflexões sobre a prática pedagógica em diferentes contextos, entendendo seu compromisso político na atualidade diante da problemática educacional. No decorrer do curso tive a oportunidade de atuar em diferentes campos do saber: como professora em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais e em projetos de formação continuada com professores. Ainda no curso de Pedagogia, iniciei o estágio não obrigatório em uma escola de Ensino Fundamental na rede privada de ensino, como professora em turmas de Anos Iniciais e lá permaneci por nove anos. A experiência como docente na escola privada contribuiu, entre outros fatores, para compreensão do significado e da importância da formação continuada, juntamente com meus pares, tendo a oportunidade de refletir sobre a prática, de pensar e desenvolver ações no coletivo.

Nas palavras de Alarcão (2007, p. 44) “o professor não pode agir isoladamente na escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente [...]”. Diante das aprendizagens construídas, destaco o registro reflexivo das vivências de sala de aula como instrumento de formação na escola, pois diariamente registrava e refletia sobre a prática. Freire (2011, p. 40) argumenta que: “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A narrativa das experiências no contexto escolar possibilita retomar as lembranças da escola privada com olhar da atualidade e assim compreendo que a escola foi um lugar de aprendizagem da profissão docente, por ter vivenciado situações inusitadas no dia a dia, retomando teorias e confrontando saberes construídos no curso de Pedagogia. Esse movimento reflexivo levou-me a compreensão de que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2003, p. 23).

A oportunidade de estar pensando a prática pedagógica no contexto da escola fomentou ainda mais o desejo por continuar estudando, na busca por subsídios teóricos e metodológicos para compreender os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, concomitantemente com a experiência docente na rede pública municipal de ensino, realizei o curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Por meio da pesquisa compreendemos a importância da escola se constituir com a comunidade, a partir dos princípios da Educação Ambiental transformadora. A pesquisa desenvolvida contribuiu também para o processo de formação docente, já que no último ano do Mestrado, fui nomeada no concurso público para atuar como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa escola da rede municipal de ensino. A experiência na referida escola mostrou, entre outros fatores, as interfaces do ser professora, acompanhando não só as dificuldades de aprendizagem das crianças, seus avanços e conquistas, mas também as mazelas do sistema público de ensino, como a sua precarização seguida pela falta de recursos para investimento na estrutura das escolas,

para aquisição de materiais pedagógicos, bem como os limites para fazer a formação de professores no contexto de atuação profissional.

Importa destacar ainda que, no período em que desenvolvi a pesquisa de Mestrado, passei a integrar o grupo de pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM). As ações no grupo de pesquisa oportunizaram o aprender a fazer pesquisa e a ser pesquisadora, constituindo-se momentos de aprendizagens, como aponta Brandão (2005, p. 88), pois “no interior de qualquer grupo humano que seja criado para viver ou fazer qualquer coisa, todas as pessoas que estão ali, são fontes originais de saber”. Dentre as atividades desenvolvidas no grupo de pesquisa, destaco a participação no âmbito do *Projeto CIRANDAR: rodas de investigação desde a escola*, o qual tem como objetivo oportunizar a formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) de professores da Educação Básica, professores da universidade e estudantes das diferentes Licenciaturas. Percebo na proposta do *Projeto Cirandar* processos de Ambientalização na formação docente, a partir da escuta sensível, do acolhimento e da partilha de saberes entre os professores, protagonistas do seu saber e fazer docente. As Rodas de Formação em Rede são espaços privilegiados na Ambientalização de professores que escrevem, leem e contam suas histórias (SOUZA, 2010). “No compartilhar saberes e experiências o *Projeto Cirandar* tem se constituído uma Comunidade Aprendente que investiga a sua própria prática à luz dos teóricos convidados a participar da ciranda” (BEHREND; GALIAZZI; SCHMIDT, 2015, p. 8).

Integrar o grupo de pesquisa com aposta nas Rodas de Formação foi para além do período em que cursei o Mestrado, consolidando-se, ainda mais, quando ingressei na docência no Ensino Superior no ano de 2012, como professora Assistente na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), atuando especificamente nas áreas de Didática, Metodologias de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Iniciar a docência no Ensino Superior foi mais um desafio, acompanhado de entusiasmo, de realizações de parcerias, principalmente com colegas e professores (as) do grupo de pesquisa.

As compreensões construídas acerca das Rodas de Formação em Comunidades Aprendentes, foram se tornando ainda mais significativas quando tive a oportunidade de atuar na coordenação de alguns projetos, os

quais já nos primeiros anos de docência no Ensino Superior demonstravam meu interesse pelas discussões e ações de parceria entre as instituições formadoras: escola e universidade. No período do estágio probatório da universidade desenvolvi o projeto de extensão intitulado: *“Formação inicial e continuada de professores (as): pensando práticas alfabetizadoras, a partir do diálogo entre ensino, pesquisa e extensão”*. O projeto foi desenvolvido na escola pública em que atuei como professora da Educação Básica, por ter vivenciado a docência nesse contexto, considerando as demandas da instituição. A ação foi planejada em diálogo com a equipe diretiva da escola e com as professoras alfabetizadoras.

A experiência no referido projeto, entre outros fatores, contribuiu para que a parceria entre a escola e a universidade se intensificasse, oportunizando que os licenciandos, participantes do projeto, retornassem para escola no período do ECS. Nos anos de 2012 e 2013, fui coordenadora do subprojeto Educação Ambiental, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da FURG. A atuação na coordenação deu-se principalmente pela identificação com as discussões socioambientais nos cursos de formação de professores e por estar inserida no contexto escolar por meio da orientação dos ECS nos cursos de Licenciatura. Ao retomar as atividades que envolvem interação com as escolas de Educação Básica, cabe um destaque para a participação nas últimas edições do Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogos,⁶ o qual promove a interlocução de saberes entre os graduandos de diferentes cursos de Licenciaturas, professores das escolas de Educação Básica, professores formadores do Ensino Superior e demais interessados.

Compreendo que, assim como as atividades desenvolvidas pelo PIBID com as escolas, o *Projeto CIRANDAR: rodas de investigação desde a escola* e o Seminário Interfaces Pedagógicas, são ações que potencializam a produção do conhecimento dos cursos de Licenciaturas e das escolas de Educação Básica, mostrando as possibilidades de interação, parceria e as possíveis articulações entre as instituições formativas. Diante das

⁶ O Seminário é uma ação de extensão, coordenado pela professora Dra. Vânia Alves Martins Chaigar.

experiências profissionais que desenvolvi na universidade, destaco a orientação do ECS nos cursos de Pedagogia Licenciatura e Química Licenciatura. Atuar na orientação dos ECS vem sendo uma das experiências, com as quais tenho identificação como docente, mas que ao mesmo tempo me instigam e desafiam a investigar para compreender a Ambientalização das relações sociais nos ECS no contexto das escolas, e sua importância para melhoria da qualidade da educação. Acredito que, assim como o PIBID, as discussões sobre os ECS vinculam-se ao campo da formação de professores, apresentando-se como um desafio, pois requer romper com a dicotomia entre a teoria e a prática, bem como as relações de hierarquia entre a escola e a universidade.

Diante das experiências com os ECS no curso de Química Licenciatura, desde 2014 fortaleci a parceria com os professores orientadores dos ECS do curso de Química Licenciatura, da UNIPAMPA-Campus Bagé. No ano seguinte, a parceria se consolidou com os professores que também atuam na orientação dos ECS do curso de Química Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). As ações conjuntas entre as três universidades fomentaram o olhar atento para os ECS, a partir da construção e do desenvolvimento de um projeto interinstitucional intitulado: *Encontro de Rodas de Estágios dos cursos de Licenciatura em Química*. A proposta do encontro tem oportunizado aos licenciandos e aos professores orientadores a construção de saberes acerca da profissão docente, compreendendo aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2010). Com esta proposta apostamos na problematização da prática docente, escrita das vivências no contexto escolar, leitura crítica de registros reflexivos e socialização das aprendizagens construídas nos ECS em Rodas de conversa. Os professores orientadores dos ECS participam de todos os momentos das Rodas, oferecendo oficinas pedagógicas *com* e *para* os licenciandos, apresentando, também, suas experiências nas orientações com proposições coletivas para o desenvolvimento dos ECS. Encontro na parceria com professores orientadores dos ECS das universidades já citadas, a possibilidade de diálogos e de partilha de experiências, em encontros que ocorrem anualmente, sediados a cada ano por uma das universidades. Importa

destacar que a circunstancialidade socioambiental do atual contexto pandêmico, oriundo da Covid-19, impôs por questões sanitárias, o fechamento das escolas da Educação Básica e também das universidades, inviabilizando a realização dos ECS presenciais nos cursos de Licenciatura, tornando necessário fazê-los a partir do ensino remoto emergencial.

Em se tratando do reconhecimento dos saberes construídos no lugar-escola, entendo que no cotidiano escolar também aprendemos a ser professor (a), conforme apresento nessa escrita, bem como nas aprendizagens que construí na escola, tanto nas situações de ECS como posteriormente como professora. Aprendizagens que foram e ainda são significativas para minha atuação profissional e que são construídas “pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano” (PIMENTA, 2007, p. 19). Dessa forma, aposto na análise crítica do contexto escolar, visando pela emergência de estreitar os laços entre as instituições, para potencializar a formação de professores por meio da articulação entre a escola e a universidade, oportunizando que licenciandos, professores da universidade e professores das escolas de Educação Básica possam aprender no coletivo. Na concepção de Arroyo (2010, p. 19), “quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar, percebemos que a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam”.

O repertório de experiências que apresento nessa narrativa contribuiu significativamente na articulação do trabalho docente nas escolas da Educação Básica e no Ensino Superior, por meio de estudos e práticas educativas em Educação Ambiental (EA), além de ter motivado meu interesse em retomar os estudos com possibilidades de investigação no campo da EA. “A identificação com a Educação Ambiental é construída a partir dos diálogos dos professores com os pressupostos, temáticas, teorias, metodologias da Educação Ambiental, mesmo considerando a diversidade que tais pressupostos insinuam” (DIAS; GOMES; GALIAZZI, 2009, p. 302). Assim, minhas experiências profissionais no campo da EA, bem como no contexto das escolas de Educação Básica e especificamente na orientação dos ECS nos cursos de Licenciatura da FURG, motivaram-me a ingressar no curso de Doutorado. Pois,

A formação dos educadores ambientais, em especial dos professores implica em um processo de desenvolvimento permanente, no qual entra em jogo uma trama de diferentes fatores que incluem tanto a dimensão pessoal como profissional do sujeito (TORALES, 2015, p. 269).

Ao revisitar os lugares que me constitui, cabe salientar que com o ingresso no Doutorado tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisa Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente, que aposta nas Rodas de Formação, com o desenvolvimento de estudos e pesquisas no âmbito da Educação e do Ambiente, com ênfase na formação de professores educadores ambientais. Assim, os grupos de pesquisa constituem-se com possibilidades formativas por meio das leituras, discussões e pesquisas que estão sendo desenvolvidas, embasadas no Educar pela Pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1997; GALIAZZI, 2003).

Logo, as experiências narradas e refletidas levaram-me ao tema de pesquisa por entender que “o caminho da questão para aquele que pergunta faz parte da sua experiência vivida, e esse caminho precisa ser visualizado para que o indagante se dê conta do solo histórico e cultural em que está se movendo” (BICUDO; KLÜBER, 2013, p. 27). Dessa forma, reafirmo que o tema de pesquisa, a saber: *Ambientalização das relações sociais nos Estágios Curriculares Supervisionados* não foi aleatório, pois a temática sempre esteve relacionada com a minha prática docente como professora das escolas de Educação Básica e posteriormente como professora formadora no Ensino Superior, com atuação na orientação dos ECS nos cursos de Licenciatura.

As andanças entre a escola e a universidade contribuíram para o encontro com a interrogação fenomenológica: *O que se mostra de Ambientalização das relações sociais nos Estágios Curriculares Supervisionados?* Importa salientar, que a pesquisa foi desenvolvida com quatro professoras que atuam na Educação Infantil, no Ensino de Química, Geografia e Artes visuais, nas Escolas de Educação Básica. Também participaram da pesquisa quatro professoras coordenadoras pedagógicas com formação em Pedagogia. Os diálogos com as participantes foram norteados pela entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Essa proposta de

entrevista possibilita que o sujeito da investigação narre sobre as suas experiências. Assim, a narrativa girou em torno das experiências das participantes em receber os estagiários para a realização do ECS. A metodologia de análise das narrativas foi a Análise Textual Discursiva-ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016), a qual busca a compreensão do fenômeno investigado. Após todo processo de análise foi possível construir a seguinte Tese: Para que ocorram processos de Ambientalização dos ECS, é indispensável o reconhecimento das escolas de Educação Básica enquanto lugar de produção do conhecimento da profissão docente, compreensão que requer fortalecer as relações dialógicas e coletivas entre a escola e a universidade, considerando suas especificidades enquanto instituições formadoras de professores.

Considerações finais

Diante da complexidade que envolve a formação de professores, se faz necessário investigar os processos que contribuem na constituição docente, pois possibilita compreender posicionamentos, teorias e metodologias que balizam a prática pedagógica. Revisitar, por meio da narrativa autobiográfica, minha trajetória de formação docente, reafirma a compreensão de que a identidade docente é construída de forma processual, de acordo com nossas escolhas e oportunidades formativas.

Ao problematizar as experiências narradas, avançamos no entendimento de que além dos cursos de formação, os espaços-tempo da escola, contribuem significativamente no processo formativo. Assim, procurei olhar para o vivido com lentes da atualidade, com objetivo de revisitar a constituição da pesquisadora professora educadora ambiental e as conexões com a temática que moveram a investigar, dando sentido às experiências docente por meio das vivências aqui narradas. Não é tarefa fácil narrar às experiências e ressignificá-las, pois requer analisar o quanto aprendemos e ensinamos pelos lugares que transitamos. Ao problematizar as vivências como professora da Educação Básica tanto no ensino privado, como no ensino público, compreendi o interesse em ter realizado a investigação *com* a escola e não *para* escola, pois destaquei a potência do lugar escola para a formação de

professores, com aposta no trabalho coletivo e dialógico, a partir da construção e da reconstrução dos saberes cotidianos.

Importa dizer que pensar a atuação como pesquisadora professora educadora ambiental contribuiu para refletir e compreender a importância das práticas sociais desenvolvidas nas instituições de ensino, reafirmando o compromisso com a formação de professores.

Referências

ALARCÃO, Isabel. A formação do professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma Escola Reflexiva*, 5. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BEHREND, Danielle. Monteiro; GALIAZZI, Maria do Carmo; SCHMIDT, Elisabeth. Brandão. *Movimentos constitutivos do CEAMECIM-Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática*. Encontro de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande. Anais. Rio Grande: FURG. CD ROM, 2015.

BICUDO. Maria Aparecida. KLÜBER, Tiago Emanuel. A questão de pesquisa sob a perspectiva da atitude fenomenológica de investigação. *Conjectura: Filosofia e Educação*. Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 24-40, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1949>. Acesso em: 9 set. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. (Org.). *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. *Com quantos Nós se faz um ReDE? Um estudo sobre formação de professores/as no chão de Escolas Públicas pelotenses*. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio

dos Sinos, São Leopoldo, RS. 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2072>. Acesso em: 9 set. 2021.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa Narrativa: experiência e história de pesquisa qualitativa*. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. Autores Associados. Campinas, SP, 1997.

DIAS, Cleusa Maria Sobral Dias; GOMES, Vanise dos Santos, GALIAZZI, Maria do Carmo. Saberes e fazeres indenitários: a narrativa produzindo professores educadores ambientais. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 301-310, set./dez. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5777/4198>. Acesso em: 2 set. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: *XIV ENDIPE*. Porto Alegre, RS, 2008.

DORNELES, Aline Machado. *Rodas de investigação narrativa na formação de professor de Química: pontos bordados na partilha de experiências*. 113 f. Tese (doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALIAZZI, Maria do Carmo. *Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciências*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.

KIMURA, Shoko. *Geografia no ensino básico: questões e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARANDOLA Jr., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. *Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, Antônio. Nova Escola. A revista do Professor. *Entrevista*. Ed. Abril, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido . Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma. Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, p. 15-32 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Moacir Langoni. *Histórias de professores de química em Rodas de formação em rede: Colcha de Retalhos Tecida em Partilhas (d)e Narrativas*. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rio Grande/ RS, 2010. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/2848>. Acesso em: 2 set. 2021.

SOUZA, Elizeu. Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva interpretativa e política de sentido. In: *Revista do Centro em Educação UFSM*, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Acesso em: 2 set. 2021.

SUÁREZ, Daniel. Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. *Revista del IIICE*, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, n. 30, p. 17-32, 2011.

TORALES. Marília Andrade. A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Rio Grande, v.32, p. 266-282, jul./dez, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/5543-15702-1-PB%20(3). pdf. Acesso em: 2 set. 2021.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Londrina-PR. Eduel, 2013.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO HUMANA: REFLETINDO COM GOETHE

André Augusto Diniz Lira
Maria da Conceição Passeggi

Resumo: O objetivo do artigo é identificar processos de formação humana na autobiografia de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) – De minha vida: poesia e verdade – com foco na análise do prefácio à obra em que o autor responde a uma carta de amigos leitores, compreendida como um texto do próprio Goethe, e explicita pontos e contrapontos de sua opção por uma escrita autobiográfica para satisfazer o pedido de seus leitores. O presente estudo, situado no paradigma narrativo-(auto)biográfico, discute quatro dimensões do processo de autobiografização na linha da Bildung: enquanto processo autoral; tomada de consciência no entrecruzamentos com contextos históricos, contatos com pessoas próximas e distantes, assim como com outros autores; explicitação da multiplicidade e de metamorfoses do si mesmo, do ponto de vista sincrônico e diacrônico, na busca de uma articulação entre Poesia (arte) e Verdade (história) como entidades complementares na construção existencial, intelectual de homem público e autor de sua obra literária. A noção de Bildung é fundamental para se entender a autobiografia de Goethe e seus romances de formação (Bildungsroman) como proposta do autor sobre a formação humana.

Palavras-Chave: Autobiografia. Goethe. Formação humana.

AUTOBIOGRAPHY AND HUMAN FORMATION: REFLECTING WITH GOETHE

Abstract: The aim of the article is to identify processes of human formation in the autobiography of Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) – From my life: poetry and truth – focusing on the analysis of the preface to the work in which the author responds to a letter from friend readers, understood as a text by Goethe himself, and explains the points and counterpoints of his choice for an autobiographical writing to satisfy the demand of his readers. This study, situated in the narrative (auto)biographical paradigm, discusses four dimensions of the autobiography process along the lines of Bildung: as an authorial process; awareness in the intersections with historical contexts, contacts with people near and far, as well as with other authors; explicitation of the multiplicity and metamorphoses of oneself, from a synchronic and diachronic point of view, in the search for an articulation between Poetry (art) and Truth (history) as complementary entities in the existential, intellectual construction of a public man and author of his literary work. The notion of Bildung is fundamental to understanding Goethe's autobiography and his formation novels (Bildungsroman) as the author's proposal on human formation.

Keywords: Autobiography. Goethe. Human formation.

Primeiras aproximações

Na constituição e expansão do movimento biográfico, tornou-se importante estabelecer aproximações e distinções entre a *autobiografia*, enquanto gênero literário, consagrado em Literatura e objeto de estudo de diversos campos disciplinares, e a narrativa autobiográfica, enquanto gênero discursivo mais abrangente, elaborado, oralmente ou por escrito, por qualquer pessoa, independentemente de sua idade, status social, nos mais diversos contextos, sob as mais diversas demandas e em geral sem fins de publicação. O interesse das autobiografias e narrativas autobiográficas para a pesquisa (auto)biográfica é o entrelaçamento do eu (auto) com a vida (bios) e as dimensões estéticas, genealógicas, afetivo-emocionais e contextuais que perpassam a narrativa (grafia) como modo de construção da realidade e de si mesmo.

Ao longo das últimas quatro décadas, vários enfoques nas ciências humanas e sociais se alinharam à perspectiva das abordagens biográficas em educação, consolidando o *paradigma narrativo-(auto)biográfico* em oposição a paradigmas a-históricos e a-biográficos. Ao sistematizar essas abordagens, Passeggi (2020) destaca aquelas que mais contribuíram para o desenvolvimento de pesquisas educacionais nessa área no Brasil: a das *histórias de vida em formação*, sintetizada por Pineau e Le Grand (2012) e a primeira a inspirar as pesquisas sobre a formação docente nessa perspectiva no país, no início dos anos 1990; a da *pesquisa biográfica em educação*, proposta por Delory-Momberger (2014) e a da *pesquisa (auto)biográfica*, denominação que se impõe no Brasil a partir de 2004, e que segundo Passeggi e Souza (2017) virá ampliar e diversificar os objetos de estudo, congregando no interior do movimento biográfico diversos eixos de pesquisa. O pressuposto comum dessas abordagens é a da reflexividade narrativa que se operacionaliza ao longo da narração, oferecendo possibilidades para a pessoa que narra de ressignificar a experiência vivida e a própria representação de si numa perspectiva emancipatória. Pressuposto que sustenta do ponto de vista ético o uso dessas abordagens como método de pesquisa e prática de formação.

As autobiografias literárias foram utilizadas nas pesquisas pioneiras do Grupo de Estudos Docência Memória e Gênero (GEDOMGE-FEUSP) na formação continuada de professores, inspiradas nas *histórias de vida em formação*, na década de 1990. Na perspectiva da *pesquisa biográfica em educação*, Christine Delory-Momberger (2008, 2014) considera as contribuições das autobiografias literárias no desenvolvimento das noções de *biografização* e de *heterobiografização*, aprendizagens que se fazem respectivamente na ação de narrar a própria vida e naquela de ler e/ou escutar narrativas de outrem. No âmbito da pesquisa (auto)biográfica, destaca-se um conjunto de trabalhos sobre autobiografias literárias nos processos de formação e como fonte de pesquisa, conforme evidencia um dos eixos do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) em suas publicações. Nessa direção, Lira e Passeggi, M. (2020) analisaram em uma publicação recente a dinâmica do “tornar-se escritor” nas autobiografias de Manuel Bandeira (1886-1968), Lêdo Ivo (1924-2012) e Ferreira Gullar (1930-2016). O presente artigo dá continuidade a essa caminhada na fronteira entre Literatura e Educação na perspectiva das abordagens (auto)biográficas que permitem interrogar a existencialidade, a singularidade de autore(a)-escritor(a)es e princípios de (inter)subjetividade que vinculam quem narra à pessoa que lê.

Diante da quase inexistência de pesquisas sobre a obra de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) nas abordagens biográficas no Brasil, o objetivo do presente artigo é contribuir para uma maior visibilidade dos aportes do autor para estudos e pesquisas sobre narrativas de formação, focalizando a obra autobiográfica de Goethe – *De minha vida: poesia e verdade* (2017a) – em que o autor trata essencialmente de sua formação intelectual, existencial, literária e de sua vida como homem público. Convém lembrar que as novas traduções de escritos autobiográficos de Goethe no Brasil, pela Editora da UNESP, têm renovado o interesse por sua obra e suas interpretações, o que se comprova nas apresentações, prefácios, notas de tradutores e de comentaristas.

O artigo centra-se no prefácio à sua autobiografia, composto de dois tipos de escrita, a transcrição de uma carta enviada por um amigo-leitor a pedido de outros leitores de sua obra e a resposta de Goethe à carta, em que

ele estabelece pontos e contrapontos do que lhe pedido e explicita sua opção por uma escrita autobiográfica. O prefácio é o ponto de partida para incursões em sua autobiografia e outras obras do autor permitirão dar sustentação às análises.

O artigo aborda em primeiro lugar as noções de autobiografização e heterobiografização como fio condutor da carta e da resposta de Goethe. O que será objeto de análise no subitem seguinte enquanto inunção biográfica e a justificativa de Goethe de sua opção autobiográficas. Os subitens seguintes abordam quatro dimensões da formação que se evidenciam no processo de autobiografização, em Goethe, na linha da *Bildung*, quais sejam: enquanto processo autoral; tomada de consciência do entrecruzamentos com contextos históricos, explicitação da multiplicidade e metamorfoses do si mesmo na busca de uma articulação entre arte poética (Poesia) e historicidade (Verdade) enquanto formas inseparáveis da *Bildung*, compreendida como um caminhar para a formação e o desenvolvimento pessoal e humano.

Autobiografização e heterobiografização: duas direções em convergência

Foi assim que comecei a seguir aquele rumo do qual nunca mais consegui me afastar ao longo da minha vida: transformava em imagem, em poema tudo aquilo que me alegrasse e me atormentasse, ou que me ocupasse de algum modo. E, fazendo isso, resolvia as questões comigo mesmo, ora me obrigando a reformular minha compreensão do mundo, ora fazendo sossegar em mim minhas tantas inquietações. [...] Portanto, todas as coisas que dei a público não são mais que fragmentos de uma grande confissão. E este livrinho, aqui, não passa de uma tentativa ousada de complementá-la.

Johann Wolfgang von Goethe (2017a, p. 343).

Na epígrafe acima, Goethe se refere à sua autobiografia como “fragmentos de uma grande confissão” sobre o rumo que ele tomou e do qual nunca conseguiu se afastar: transformar em imagem ou poema o que ocupava sua mente para ressignificar sua “compreensão do mundo”. No excerto, ele sintetiza o processo de autobiografização em que o foco é seu percurso como autor que transformava em arte (Poesia) o que ocupava de algum modo sua

mente, seja para reformular sua compreensão do mundo, seja para dar sossego às suas inquietações. Em suma, escrevia para se compreender e compreender o mundo.

Para Kaufmann (2002), a obra de Goethe se notabiliza por suas contribuições para a compreensão da mente humana, particularmente, do ponto de vista das (trans)formações sofridas ao longo da vida, oferecendo pista sobre os modos como o autor interpretava a constituição de si mesmo e a historicidade de sua consciência. Não é sem razão, que o romance – *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*” – publicado entre 1795-1796, em oito volumes, é primordial para as abordagens biográficas, uma vez que ele dá origem a um novo gênero literário, o *Bildungsroman* ou romance de formação, cuja intriga são as aventuras de Wilhelm Meister, marcadas por provações, superações e autodescobertas desde a juventude até o limiar da maturidade. Trata-se, em suma, da caminhada do protagonista para “se tornar” um homem público num cenário em que convivem aristocratas e burgueses na Alemanha do final do século XVIII. Para muitos, essa obra é a maior contribuição da literatura alemã que emerge no alvorecer do século do XIX e servirá de matriz para os romances do gênero, cujo propósito é a formação do leitor mediada pela formação do protagonista, o que Delory-Momberger (2019) denominará de heterobiografização, conceito criado para dar conta dos efeitos de compreensão e de formação de si mesmo pela leitura ou escuta da experiência alheia da qual a pessoa que lê se apropria como se fosse sua.

Autobiografização e heterobiografização convergem, portanto, para um ponto comum: a formação de quem narra a experiência vivida e de quem lê a experiência narrada por outrem, respectivamente. No primeiro caso, a reflexão se faz sobre a própria experiência no ato de narrar, no segundo, pela mediação da narrativa contada por alguém. Nos dois casos, a obra autobiográfica de Goethe e o romance de formação por ele criado são protótipos para a compreensão da formação humana mediante as narrativas.

Goethe escrevia com o tempo de refletir sobre a totalidade do assunto abordado. Levou cerca de doze anos para finalizar “Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister”. Quanto à sua autobiografia, pode se estimar que ocupou as últimas décadas de sua vida e deveria compreender quatro partes, mas apenas três delas foram publicadas durante sua vida – 1811,

1812, 1814. A última parte (IV) foi publicada postumamente em 1833. Segundo Galle (2019), o projeto autobiográfico incluía *Viagem à Itália* (1813 e 1817); *O Cerco de Mainz* (1822); *A Campanha na França* (1822); os *Tag – und Jahrs-Heft* (1830) – Cadernos diários e anuários. Soma-se a essa lista, o livro de Johann Peter Eckermann (2016) – *Conversações com Goethe nos últimos anos de sua vida* – que como o próprio título indica se trata de um diálogo entre Eckermann e Goethe por iniciativa de Goethe na construção de sua imagem pública. Como mencionado anteriormente, o foco do artigo são os escritos autobiográficos do autor. O propósito é focalizar sua própria formação por ele examinada no processo de autobiografização, mas também a formação do leitor pela mediação de seus escritos autobiográficos.

O pedido de amigos-leitores: injunção à biografia

Nas primeiras páginas de sua autobiografia, Goethe (2017) explica que a iniciativa, “sempre tão arriscada”, de escrever sobre si mesmo, lhe era ensejada pela carta de um amigo-leitor, transcrita na duas primeiras páginas na íntegra, que em nome de um grupo de leitores de sua obra, formaliza o pedido de um novo escrito, que permitisse ao autor “continuar a contribuir com a formação de todos aqueles que, ao longo de suas vidas, desenvolveram-se cultural e intelectualmente junto com o artista e por sua influência” (p. 22). Nesse pedido, se evidencia a importância da noção de heterobiografização para compreender o processo de se formar junto com o escritor e mediante a influência de seus escritos. A noção de formação na perspectiva da *Bildung*, implica reelaborações e transformações do que se sabe e do que se viveu ao longo da vida. De acordo com Mazzari (2020), por formação (*Bildung*) se deve entender não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas sobretudo a possibilidade de “redimensionar o já sabido, passar em revista, criticamente as opiniões, os juízos e ‘pré-juízo’, conceitos e ‘pré-conceitos’” (p. 26), se mantendo aberto a contínuas transformações. É o que afirma Goethe (2017) na epígrafe já citada. Ao transformar em poema o que lhe tirava o sossego, “resolvia as questões comigo mesmo, ora me obrigando a reformular minha compreensão do mundo, ora fazendo sossegar em mim minhas tantas inquietações” (p. 343).

Siljander e Sutinen (2012) se alinham a dois direcionamentos da noção de *Bildung* na história do conceito. Aquela que enfatiza o processo criativo e proativo da pessoa no seu próprio desenvolvimento e a que considera a formação como busca de uma vida mais elevada. Nas duas perspectivas, a *bildung* não se daria de forma isolada, ela requer a *erziehung* ou educação. Ou seja, há uma disposição do humano para se formar, se elevar acima do que a cultura lhe oferece, mas para tanto precisa se educar a favor ou contra seu ambiente cultural. O que os amigos-leitores pedem ao autor apoia-se nesse duplo direcionamento da *Bildung* que entrecruza a *educação*, que provem de alguém mais sábio, por seu exemplo ou por seus conselhos, e a *formação* que cada um constrói enquanto agente de seu próprio desenvolvimento.

A carta parte do seguinte problema: se a leitura de suas obras, ao longo dos anos, havia propiciado a formação do grupo de amigos-leitores, a publicação recente de suas obras completas colocava obstáculos à continuidade dessa formação por evidenciar uma certa falta de harmonia no todo, o que havia suscitado incompreensões e dúvidas como expresso na carta: “esses trabalhos não parecem apresentar-se como partes de um só conjunto; e em um caso ou outro, mal podemos tomá-los como uma obra de um mesmo autor” (p. 21-22). Por essa razão, apenas o autor poderia iluminar pontos incompreensíveis para seus motivados leitores. O direcionamento dado para a escrita do texto é o seguinte:

[...] que nos apresente suas obras – organizadas, na nova edição, conforme relações internas – em uma sequência cronológica, confiando-nos de maneira contextualizada, tanto as circunstâncias e os humores que lhes deram origem quanto os exemplos que mais teriam influenciado, sem deixar de mencionar os princípios teóricos envolvidos (ib., p. 21-22).

O pedido permite inferir que os leitores concebem como postulado a unicidade da obra de um autor pela coerência do conjunto, de modo que na ausência dessa coerência seria necessário explicitar princípios teóricos subjacentes à diversidade da obra. A carta revela cobranças pleiteadas por pessoas de seu círculo de amizade como era o caso Schiller, que muitas vezes

perdera a esperança que Goethe concluísse *Fausto* devido as lacunas e contradições internas em sua escrita (cf. JAEGER, 2019). No entanto, na opinião de Goethe, as demandas delineadas na carta exigiam o trabalho de um biógrafo:

Pois esta parece ser a principal tarefa da biografia: apresentar o homem no contexto das relações do seu tempo, mostrar o quanto ele a elas resiste e o quanto delas se beneficia; de modo que, a partir delas constrói sua visão do mundo e do homem, e de que modo elas impactam em sua condição de artista, poeta e escritor (GOETHE, 2017a, p. 23).

De modo que a resposta de Goethe à tal injunção biográfica é a escrita de sua autobiografia, em que ele dirá como se tornou quem é, portanto, na dupla linha da *Bildung*. O título e o subtítulo de sua autobiografia – *De minha vida: poesia e verdade* – sintetizam esse percurso anunciado no prefácio e explicitado ao longo do livro.

Resposta de Goethe ao pedido de leitores: opção pela escrita autobiográfica

As reações de Goethe (2017 a) à carta de seus amigos-leitores evoluem ao longo da reflexão conduzida nas primeiras páginas de sua obra. Inicialmente, o autor aceita a proposta sob o argumento de que o pedido se deve ao interesse e gentileza de seus leitores: “senti-me inclinado a atender imediatamente a esse pedido” (p. 22). No entanto, os amigos parecem não considerar contraposições relativas às circunstância da criação das obras da juventude em que geralmente “enveredamos apaixonadamente pelos próprios caminhos” (p. 22) e as que se seguem ao longo do amadurecimento intelectual e artístico do autor. Na opinião dos leitores é justamente em relação ao privilégio de o autor ter mantido um olhar ainda mais desenvolvido na maturidade que ele pode atender aos interesses dos que lhes dedicam tanta afeição. Na sequência, Goethe explicita obstáculos ao pedido. Ao tentar reavivar na memória as circunstâncias de tantos escritos o trabalho vai se “revelando cada vez mais penoso” (p. 23), por um lado, pela necessidade de preencher as lacunas com explicações mais detalhadas de processos teóricos e

práticos de criação autoral e, por outro lado, porque ao se centrar nessa tarefa, reduziria a possibilidade de narrar sua “vida privada e abrir-[se] para o mundo” (p. 23), incluindo às múltiplas influências das pessoas e do contexto histórico em sua vida e às “enormes mudanças no curso político da vida em geral que tiveram grande impacto sobre mim e a grande massa de meus contemporâneos” (*ib.*). Por fim, a exigência de buscar uma coerência era algo quase impossível de alcançar: “que o indivíduo conheça a si mesmo e a seu século, mantendo-se sempre o mesmo”, pois o tempo acaba arrastando-o “consigo definindo-o e formando-o” de tal modo que cada geração se diferencia da precedente sob a influência de seu tempo. Diante da impossível tarefa, decide por contar sua própria vida considerando que poderá resultar proveitosa sua leitura por sua “abordagem algo poética, algo histórica” (p. 24), em detrimento da injunção biográfica proposta na carta.

Na epígrafe já mencionada, Goethe (2017a), por puro eufemismo, se refere à sua autobiografia como um “livrinho”, uma obra de quase mil páginas: “E este livrinho, aqui, não passa de uma tentativa ousada [...]”. No mesmo excerto, o autor se refere a uma demanda de narrativa, ou de uma história em busca de um autor, que transforma “em imagem, em poema tudo aquilo” que o alegra ou, ao contrário, o atormenta, transfigurando em palavras sua compreensão sempre provisória do mundo de modo a fazer “sossegar [em si] tantas inquietações” (p. 343).

O processo de autobiografização, em *De minha vida: poesia e verdade*, será aqui considerado sob quatro enfoques interrelacionados, mas apresentados separadamente para fins didáticos. Na linha da *bildung*, a autobiografização se desdobra: a) na construção de si; b) na tomada de consciência de influências de pessoas próximas e distantes, incluindo autores, e de contextos históricos em movimento; c) na autocompreensão da multiplicidade constitutiva do humano e de metamorfoses provocadas no tempo e pelo tempo, do ponto de vista sincrônico e diacrônico; d) na busca da articulação entre Poesia (arte, estética, emoção) e Verdade (história, razão, consciência) que o autor anuncia no subtítulo da obra, e que está presente tanto em sua resposta à carta quanto em toda obra. O movimento de autobiografização que o autor coloca em marcha, atende a necessidade

primeira de autocompreensão, disso resultam os quatro desdobramentos explicitados nos subitens a seguir.

A autobiografização como construção da autonomia do si mesmo

Conforme mencionado anteriormente, entre os aspectos relacionados ao processo da criação autoral, Goethe destaca a impossibilidade de responder à carta em função de obstáculos relacionados a: a) lacunas de sua memória referentes a trabalhos já publicados; b) mudanças substanciais, ao longo do processo de escrita, resultando em produtos finais diferentes do que propunha inicialmente; c) textos que não chegaram a se completar; d) obras compostas em outras artes além da literária, em outras ciências e que foram realizadas sozinho ou em parceria.

No que concerne à argumentação de Goethe quanto às lacunas da memória ela contradiz ao seu hábito de refletir, datar e melhorar suas obras, sistematicamente, algumas vezes ao longo de décadas. No final de sua vida, ele próprio aconselhara a Eckermann (2016) que datasse suas próprias produções textuais, assim como ele o fazia, para que pudesse sempre refazer o itinerário da composição da obra e da caminhada que teria percorrido nessa construção. No entanto, Goethe omite esse detalhe no prefácio à sua autobiografia uma vez que ele contraria sua argumentação. A favor de sua argumentação, contaria o fato de ser um autor com mais de uma centena de obras, algumas delas retomadas inúmeras vezes, o que pode justificar a razão pela qual a demanda de detalhar processos para o conjunto de sua obra lhe pareça inviável.

A autobiografia era, portanto, a melhor opção para (re)fazer um percurso possível em contraposição à inumeráveis traçados menores, visando fazer conhecidas as gêneses de suas obras, sobretudo daquelas que por destoar das mais canônicas permitiam supor um outro autor. Inclusive pela abrangência e diversidade de objetos de conhecimento não literários que estudou ao longo da vida e que fazem parte de suas obras completas.

Quando Goethe remete as dificuldades do processo de escrita, tal como havia sido proposto na injunção biográfica, para daí decidir por um caminho mais promissor, apresentando suas memórias sob a forma de uma

autobiografia, está delineando para si e para os leitores um meio mais formativo (*Bildung*) do que uma apresentação genealógica ou explicativa de suas obras completas. Conforme já mencionado, em sua ótica, satisfazer a tal demanda nos moldes solicitado era tarefa de um biógrafo, para Goethe um texto que pudesse servir à formação (*Bildung*) de seus amigos-leitores, seria produzido por um processo de autobiografização porque iria suscitar outras interrogações e aprendizagem mediada por sua caminhada formativa. É nesse sentido que a noção de *Bildung* compreende as dimensões de agentividade e de reflexividade narrativa sob a forma de retrospecto e prospecção face a objetos do conhecimento inseridos num contexto histórico. Isso se processa ao longo do tempo, num cultivar-se, num reelaborar-se que pressupõe a ressignificação do mundo e de si mesmo.

Biografar-se é um *criar-se* e um *recriar-se* na tarefa de atribuir significados ao percurso da vida e no decurso da escrita, sob um direcionamento próprio, que se desdobra como uma aposta emancipatória do si mesmo. Para Koselleck (2020), a *Bildung* “não é uma forma a ser preenchida conforme um *modelo prévio*, mas antes um estado processual que, por meio da reflexividade, se transforma contínua e ativamente. *Bildung* é tanto o processo de geração quanto o produto gerado” (p. 129, grifo nosso).

A escrita de uma autobiografia é uma obra de edificação e de reconstrução, permitindo dela depreender e nela forjar o sentido de uma vida, conforme sinalizam Gusdorf (1991), Bruner (1997) e Passeggi (2021). Autobiografar é transformar o si mesmo em objeto de reflexão e de conhecimento como uma recapitulação das etapas da vida, conforme afirma Gusdorf (1991), trata-se de “uma segunda leitura da experiência, e mais verdadeira que a primeira, posto que é tomada de consciência, pois na imediatez do vivido me envolve geralmente o dinamismo da situação, impedindo-me de ver o todo” (p. 9). A tomada de consciência como processo formativo no qual se fundamenta o paradigma narrativo-(auto)biográfico é o que se destaca na obra inspiradora de Goethe como contribuição relevante para a perspectiva epistemológica aqui adotada.

Autoconsciência de entrelaçamentos constitutivos do si mesmo

Em sua autobiografia, Goethe faz referência a pessoas conhecidas e desconhecidas da crítica literária que influenciaram seu pensamento, seja por identificação, seja por oposição a elas. Essas relações com os outros também se dirige a escritores e a suas obras mais conhecidas, de Homero a Espinosa, incluindo amigos como Herder e Schiller. Goethe destaca as influências recebidas, por exemplo, de Herder e de Espinosa como seres contrastantes. Herder, crítico literário, o confrontava constantemente, provocando mudanças consideradas por ele como substanciais para sua compreensão da literatura alemã.

Ele [Herder] havia arrancado a cortina que antes escondia de mim a pobreza da literatura alemã. Ele havia destruído brutalmente vários de meus preconceitos e ilusões – no céu da pátria não restaram mais que alguns astros significativos, já que ele tratava os restantes senão como estrelas cadentes e efêmeras (GOETHE, 2017a, p. 543).

As batalhas travadas com Herder no campo intelectual terminavam por desestabilizá-lo, repercutindo em seus sentimentos e atitudes referentes a objetos do conhecimento e, portanto, sobre ele mesmo. Já Espinosa, contrariamente a Herder, por meio de sua escrita lhe trazia paz: “parecia tudo apaziguar, contrastava com a minha afobação habitual, que só resultava em agitação; assim como seu método matemático fazia contraponto com minha sensibilidade e meu tino poético” (GOETHE, 2017a, p. 752). Espinosa era para ele um ser distinto e complementar, cuja existência lhe era necessária à sua própria formação.

No processo de autobiografização, Goethe traz contribuições importantes para uma teoria do sujeito nas abordagens (auto)biográficas ao descrever como vai se constituindo ao longo de sua vida como *um eu autoral, existencial, intelectual* e como *homem público*, como vai se formando, se educando com o outro e em relação aos outros. Nesse sentido, também contribui para o estudo dos processos de heterobiografização. A *bildung* aqui se evidencia: “como caminho rumo ao aprimoramento, resume a trajetória que o Si-mesmo trilha quando parte em busca do Outro para retornar a si

mesmo modificado pelo encontro”, como sugere Azenha Júnior (2006, p. 51). Nesse mesmo sentido, a compreensão, em Dilthey, seria:

um reencontro do eu no tu; o espírito encontra-se em níveis cada vez mais elevados da conexão; essa mesmidade do espírito do eu, no tu, em cada sujeito de uma comunidade, em todo o sistema da cultura, por fim na totalidade do espírito e da história universal, torna possível a atuação conjunta das diversas capacidades humanas (DILTHEY, 2010, p. 168).

Quanto aos aspectos históricos e culturais que o influenciaram, Goethe (2017) destaca a impossibilidade de cumprir integralmente a solicitação da carta, o que só seria possível se o indivíduo se mantivesse “sempre o mesmo em todas as circunstâncias” (p. 23). O contexto opera sobre essas transformações de modo que os nascidos dez anos antes ou depois vivenciariam processos históricos que provocam diferentes modos de apreensão da realidade. Essa relação com contextos históricos em movimento também incide sobre cada indivíduo e a constituição múltipla do si mesmo que se transforma arrastado pelo tempo continuamente.

Autobiografização: multiplicidade e metamorfoses do eu

Goethe (2017) destaca no prefácio em questão que o conhecimento do contexto histórico numa visão ampla (“seu século”) é impossível para o sujeito que nele se encontra imerso. Por sua vez, o autoconhecimento se assenta no postulado segundo o qual os indivíduos se constituem historicamente e com suas metamorfoses. Contrariamente à dinamicidade dessa perspectiva, a dúvida que enseja a demanda de seus amigos-leitores é justamente a de compreender essa ruptura com uma pretensa unicidade e que se faz notar no conjunto de seus escritos: “mal podemos tomá-los como uma obra de um mesmo autor” (p. 21-22).

Jaeger (2019), ao estudar as anotações de Goethe no processo de escrita do *Fausto*, sublinha que havia uma observação da parte do autor para se desviar de possíveis unificações a fim de produzir as ideias mais disparatas possíveis. Ainda segundo Jaeger, (2019) no seu livro *Viagem à Roma*, Goethe

teria construído uma verdadeira “oficina de falsificação” (p. 280). O propósito de se desviar de unificações também está por trás de sua autobiografia como “fragmentos de uma grande confissão”. Esses fragmentos esparsos por toda a sua obra não emergem de forma aleatória, ao contrário, eles podem ser compreendidos como intencionais enquanto rastros fragmentários, inconclusos, abertos a suas tentativas de autocompreensão, movido por seus múltiplos ‘eus’ tanto numa perspectiva diacrônica, histórica, as metamorfoses que se realizam ao longo de sua vida, de seus dias, de seus momentos, quanto numa perspectiva sincrônica, que congrega esses múltiplos eus, simultaneamente, aqui e agora.

É esclarecedora a noção de *identidade narrativa* concebida por Ricoeur (1997), no final do terceiro tomo de *Tempo e narrativa*. Esse autor explica do ponto de vista teórico o que Goethe (2017 a) experimenta e procura explicitar para seus amigos-leitores em sua autobiografia. Para Ricoeur (2012), a *identidade narrativa* é uma forma de identidade mediada pela narrativa que o humano constitui para si mesmo ao se voltar para si. Noção que permite superar a antinomia entre a identidade compreendida como *um mesmo* (*idem*), que se mantém inalterável e uma identidade compreendida como *um si mesmo* (*ipse*) dinâmico, mutável. A *ipseidade* supera essa antinomia “na medida em que se baseia numa estrutura temporal conforme ao modelo de uma identidade dinâmica oriunda da composição poética de um texto narrativo” (p. 425). É na perspectiva de um *si mesmo* (*ipse*) histórico, movente, que Goethe, no processo de autobiografização, dá conta das próprias metamorfoses decorrentes de suas relações com a cultura, no exame de suas próprias experiências, de suas relações com o outro e com a natureza.

Nessa direção, Hesse (2008) tece os seguintes comentários com base no *Fausto* de Goethe:

Em seu longo processo de elaboração, [Fausto] congrega as várias transformações pelas quais passou o poeta em sua longa vida: os vários períodos literários da época – Ilustração, Sturm und Drang, Classicismo, Romantismo – ; as diversas atividades do poeta junto ao estado, no meio teatral, seus interesses científicos – botânica, mineralogia, estudo das cores – ; seus estudos filosóficos

– teologia, teosofia, escritos mágico-místicos –, além dos conhecimentos da mitologia antiga (HESSE, 2008, p. 57).

Em *Viagem à Roma*, Goethe (2017b) considera que seu crescimento e (trans)formações se devem à experiência vivida nas suas relações com as culturas locais, o que lhe permite afirmar: “É preciso nascer novamente, de modo que olhemos para nossas antigas ideias e concepções como se olhássemos para sapatos de criança” (p. 17), que já não cabem mais as transformações sofridas ao longo da vida. A importância da comparação é também permitir o reconhecimento dos vínculos entre o hoje e o ontem no processo do *tornar-se*. A reflexividade narrativa nesse processo serve de mediação para transfigurar a experiência vivida em experiência narrada, como lembra Passeggi (2021).

Do ponto de vista sincrônico, o sujeito também não é um ser unitário, um *eu* monolítico, pois ele abarca o si mesmo em todos os seus estados, simultaneamente. Para Goethe (2017a), “Todas as pessoas trazem em si o espírito da contradição e do paradoxo” (p. 421). Para Bruner (1997), é na escrita autobiográfica que se operacionaliza a emergência de *selves* narrativamente construídos e que o autor denomina de *selves* alternativos, *selves* múltiplos, *selves* possíveis (p. 201). Compatibilizar, compreender, definir o *self* em processo de transformação, de forma autônoma e comprometida, seria para Bruner (2014) “um número de um equilibrista”. Brown (2014) estudou, como fez Hesse (2008), os vários *selves* de Goethe, seu *self* teatral ou dramático, seu *self* científico e seu *self* narrativo. Essas “alegorias da identidade”, como denomina Brown (*op. cit.*), foram moldadas ao longo da vida de Goethe que viveu contextos históricos de profunda mutação e que se refletem em sua obra. Esses *eus* confluentes, divergentes, em desenvolvimento eram para sua época interpretações incomuns, assim como a ideia de confluência do passado e do presente, o que gerava incompreensões, como demonstra o pedido da carta de seus amigos-leitores.

Dois outros aspectos se sobressaem no processo de autobiografização de Goethe, por um lado, a diversidade cultural que o habitava e, por outro lado, sua preocupação com a educação do povo. No que concerne à diversidade cultural no universo criado por Goethe, o autor

incorporou à sua obra, de forma dinâmica, contradições e paradoxos culturais. Entre as suas referências se encontra o pensamento de Gottfried Arnold (1666-1714), e seu livro *História das Igrejas e das Heresias*. Goethe (2017 a) destaca sua admiração pelo autor, sublinhando sua identificação com ele: “Sua base era neoplatônica, mas o hermetismo, o misticismo e a cabala também davam sua contribuição para o mundo bastante particular que inventei” (p. 421).

Quanto à sua visão de educação, em diálogo com Eckermann (2016), Goethe afirma que ele teria dedicado toda sua vida ao povo e à educação do povo por meio de seus escritos. E em consonância com sua atividade política, ele considera que se envolveu na administração da cultura e da educação de Weimar, ainda que, em sua época e em séculos subsequentes tenha sido recorrentemente demonstrado que o autor era avesso às mudanças que ocorriam na Europa e que ele teria se mantido alheio às necessidades sociais do povo, adotando uma postura classista, reacionária e até mesmo esquiva, como sinalizado por Carpeaux (2013), Walter Benjamin (2018) e Thomas Mann (2012).

Essa contradição entre a interpretação de Goethe e a interpretação de seus críticos, a propósito de sua postura, abre outros horizontes para se considerar aspectos relevantes e até coercitivos da apresentação de si em um gênero literário, como é o caso da autobiografia, destinada a um grande público, sobretudo, quando se trata de um autor celebrado e respeitado como Goethe ao empreender essa tarefa “sempre tão arriscada”. Bruner (1997, 2014) considera que ao narrar suas vidas as pessoas não apenas contam uma história, mas justificam para elas próprias e para os outros as razões que as levaram a pensar o que pensaram, a fazer o que fizeram e nesse processo elas “fabricam” narrativamente seus próprios “eus”.

Afinal, o que considerar? A interpretação de Goethe ou a interpretação de seus críticos? Na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica e de sua aposta epistemopolítica, a autobiografização é considerada do ponto de vista ético como um processo emancipatório da pessoa que narra, pois admite que embora ela não possa mudar os acontecimentos vividos, ela pode mudar sua interpretação e o sentido que atribui aos fatos, o que valora e/ou o que rejeita. É por essa atividade hermenêutica e de distanciamento dos fatos que a

bildung se realiza, ao articular o pessoal e a materialidade histórica dos contextos sociais historicamente constituídos para se elevar acima da imediatez do vivido pela efemeridade do que foi narrado. Não se trata jamais de buscar uma verdade ontológica, mas que o ato de narrar sirva primeiramente a quem narra. E voltando mais uma vez o olhar para a epígrafe de Goethe (2017a, p. 343), é justamente assim que o autor compreende o mundo e se compreende ao narrar, quando afirma que “fazendo isso, resolvia as questões comigo mesmo, ora me obrigando a reformular minha compreensão do mundo, ora fazendo sossegar em mim minhas tantas inquietações”.

Autobiografização: entre verdade e poesia

No final do prefácio, Goethe sinaliza uma justificativa para o subtítulo da obra, “Poesia e verdade”, fazendo alusão a uma abordagem “algo de poética, algo de histórica”, e, como mencionado anteriormente, servirá de norte à sua escrita autobiográfica. Por poesia, se infere sua dimensão estética, artística, emocional, criativa, imaginária, ficcional. Por verdade, se infere o histórico, a materialidade dos fatos dos contextos sociais e culturais, das pessoas e personalidades com quem conviveu, a quem se opôs ou serviu de parâmetro ao longo do percurso de sua longa e excepcional trajetória.

Em suas conversações com Eckermann (2016, p. 470), Goethe esclarece que ele buscava uma “verdade mais elevada”. O subtítulo da autobiografia indicaria “elevadas tendências” da obra, por se colocar “acima de uma verdade rasteira”. Depois de criticar uma perspectiva muito fechada sobre a verdade, inclusive a dificuldade de seus compatriotas para perceber nuances da realidade, arremata Goethe: “Um fato de nossa vida não tem seu valor só por ser verdadeiro, mas sim porque tem algum significado” (*op. cit.*, p. 471). Para Goethe, o valor de sua autobiografia estava nos efeitos ou resultados advindos dos eventos narrados, que deviam servir apenas para confirmar uma observação geral, uma verdade mais elevada.

Essas relações entre “verdades mais elevadas” e seus efeitos, considerando-se os seus significados na trajetória de cada pessoa, são cruciais para o entendimento das narrativas de si no contexto das histórias de vida em

formação. Josso (2004), por exemplo, denominou de experiências formadoras aquelas que exerceriam um poder transformador na vida de quem narra. O que não se distancia da reflexão de Goethe que se situa para além da dimensão experiencial-pessoal-formadora, pois o foco é que princípios mais elevados poderiam ser percebidos a partir do movimento de reflexividade narrativa da qual se extraem lições sobre si mesmo e sobre o mundo, conforme discute Passeggi (2011).

A autobiografia de Goethe tem sido objeto de estudo quanto à sua referencialidade e à ficcionalidade. A referencialidade pode se verificar nas pessoas, eventos, fatos e lugares mencionados na obra. A ficcionalidade, por sua vez, pode ser observada nas urdiduras, na tessitura da trama, no entrecruzamentos entre vida e obra, descrição de detalhes de eventos e encontros pessoais ocorridos e lembrados muitas décadas depois. A esse propósito, Galle (2019) conclui que seria pouco rentável do ponto de vista da análise adotar uma perspectiva dicotômica, entre referencialidade e ficcionalidade.

Do ponto de vista de quem lê a autobiografia de Goethe, vale salientar que a leitura permite adentrar num reino de imaginação, por envolver leitores e leitoras em suas tramas tal como acontece na leitura de romances do autor. Depois de longos percursos de leituras, posto que são necessárias várias incursões nessa densa obra de quase 1000 páginas, é que se percebe que se trata de uma autobiografia. Em várias ocasiões, o encantamento da escrita sobre amores buscados, correspondidos, abandonados, em cidades onde o passado se encontra com o futuro, na opulência da arquitetura e da política, nos encontros com amigos, pensadores, escritores e gente do campo.

Goethe é um autor fundamental para a compreensão da autobiografia como um gênero textual literário, mais complexo do que a simples rememoração de fatos, por ultrapassar a antinomia entre *verdade factual versus ficção imaginária*. Como se pode depreender da obra do autor e da de autores subsequentes, que nele se ancoram, a escrita autobiográfica estaria para além de um jogo no qual várias noções contrapostas entrariam em cena: verdade x fantasia, verdade x mentira, verdade x ilusão, verdade x falsidade.

De acordo com Lejeune (2014), toda autobiografia evidenciaria um pacto autobiográfico do autor com seus leitores na perspectiva de apresentar um relato autêntico da própria vida. Por outro lado, o *pacto romanesco* se distinguiria por se tratar de uma prática de *não identidade* entre o autor e a personagem e pelo *atestado de ficcionalidade* da escrita. Lejeune retomou várias vezes o texto seminal sobre esse conceito pela necessidade de aprofundamento proveniente das críticas que lhe foram dirigidas¹. Como visto, o *pacto autobiográfico* de Goethe se encaminhou para a *confluência* entre poesia e verdade.

Considerações em aberto

Num sentido amplo, desde as obras clássicas, mitológicas, religiosas e literárias verifica-se que o valor da instrução sempre esteve ligado à produção e recepção de narrativas. Porém, foi Dilthey (2010) que elevou a autobiografia ao patamar de uma fonte fundamental para as ciências humanas, considerando-a como “a forma mais elevada e mais instrutiva, no qual a compreensão da vida vem ao nosso encontro” (p. 178). É importante sublinhar aqui, embora não tenha sido essa a linha da argumentação adotada no artigo, que a obra de Goethe constitui um dos mais importantes alicerces no qual Dilthey (2010) vai buscar uma fundamentação sólida para sua proposta de fundação das ciências humanas com base na reflexividade autobiográfica como parâmetro para entender a natureza do humano. É o que se pode constatar nos estudos específicos dedicados a ele por Dilthey e as inúmeras vezes que o autor retoma o pensamento de Goethe ao longo de sua obra.

Conforme discutido neste texto, a obra de Goethe, em particular os romances de formação (*Bildungsroman*), emerge na literatura como possibilidade de uma abordagem educacional pelo encontro da pessoa que lê

¹ Considerando-se o lugar da ficcionalidade em autobiografias, que em casos extremos conduz a narrativas autoficcionais, a noção de *pacto autobiográfico*, proposta por Lejeune (2014), como o próprio autor admitiu não cobre a totalidade das autobiografias como gênero literário. Constata-se a necessidade de ampliação do conceito para estudar construções intencionais em que o(a) autor(a) para confundir quem o(a) lê se insere num jogo ficcional na escrita de si, conforme sugere Lira (2018).

com a narrativa das experiências vividas pelo protagonista, o que pode ser estudado com base na noção de heterobiografização. Mas é importante lembrar que Goethe (2017 a) se opunha à ideia de que “todo livro deveria ter um propósito didático” (p. 706). Em sua opinião: “a verdadeira obra de arte não tem nenhum [propósito didático]. Ela não aprova, não condena; e se nos ilumina e instrui, ela o faz por ser capaz de engendrar as tramas e os sentimentos todos no curso de sua narrativa” (p. 706). Nesse sentido, elucida que, por decorrência da recepção de narrativas, poder-se-ia evocar o aspecto educativo da obra de arte, mas não como a de um manual didático. A relação entre Literatura e Educação é bastante prolífica e em autores como Goethe ela é perpassada pela noção de formação humana na linha da *Bildung*.

Em relação ao seu lugar nas abordagens (auto)biográficas, convém sublinhar duas conclusões provisórias. A primeira é a de que para Goethe a autobiografia não deve ser concebida tão simplesmente como uma narrativa coordenada de eventos cronologicamente vividos ao longo de uma trajetória de vida. Trata-se essencialmente de uma ação reflexiva que oferece a quem narra possibilidades de ultrapassar sentidos do senso comum sobre a experiência vivida, para se elevar acima da realidade e da significação imediata dos fatos, com vistas a um patamar de conhecimento mais elaborado. Em segundo lugar, os elementos de sua constituição são capturados pelos sentidos atribuídos por quem narra, tornando-se parte integrante de sua identidade narrativa, de tal modo que as experiências vividas se tornam experiências constitutivas do si mesmo e do sentido atribuídos aos acontecimentos. A “verdade”, nesse sentido, não se restringe à fatualidade, mas aos sentidos atribuídos por quem narra e posteriormente por quem lê.

Em resposta ao pedido de seus amigos-leitores, Goethe escreveu uma autobiografia e não a apresentação biográfica de uma suposta coerência da totalidade de sua obra para dirimir dúvidas sobre ela e de que se tratava de um único autor e não de vários autores como lhe tinha sido (supostamente) solicitado por meio da carta e que teria ensejado a escrita de sua autobiografia. Em sua ótica, essa seria a tarefa de um biógrafo. O seu livro *De minha vida: poesia e verdade* é uma obra clássica para o paradigma *narrativo-(auto)biográfico em educação*. Trata-se de um modelo canônico em que a

autobiografização se evidencia como um processo de autonomia autoral, como uma articulação entre os diferentes *selves* constitutivos do humano, mas também como uma explicitação da multiplicidade do si mesmo de um ponto de vista sincrônico e diacrônico, um entrelaçamento possível e desejável entre *poesia* (arte, imaginação, emoção) e *verdade* (história, razão, elevação da consciência acima do senso comum). São esses os processos que se realizam mediante o trabalho de *autobiografização* no campo das significações e das experiências vividas em movimento, transformadas em experiências narradas como base para a formação do si mesmo e dos outros.

Bruner (1997), em *Atos de Significação*, afirma que as narrativas são elaboradas para justificar aos outros e a si mesmo ações realizadas no mundo da vida e interpretações a elas atribuídas. Não seria esse o propósito subjacente ao livro autobiográfico de Goethe? Sendo aceitável a proposta, *De minha vida: poesia e verdade* pode se ler como uma longa justificativa para a multiplicidade de razões, de metamorfoses identitárias, no sentido de uma ontologia de contradições intrínsecas e paradoxais do ser, mas também de uma busca permanente de autoconsciência pelo exercício da reflexividade narrativa como processo mediador para se elevar acima da imediatez da experiência vivida para uma verdade mais elevada?

Por fim, a dimensão da autobiografia como arte e história, que se eleva acima da “verdade rasteira”, é uma das apostas das abordagens biográficas, na qual se assenta suas perspectivas epistemopolítica e emancipatória para as quais as contribuições da obra de Goethe são inesgotáveis.

Referências

AZENHA JUNIOR, João. Goethe e a tradução: a construção da identidade na dinâmica da diferença. *Literatura e Sociedade*, v. 11, n. 9, p. 44-59, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i9p44-59>. Acesso em: abr. 2020.

AZEVEDO, Luciene. Autoficção e literatura contemporânea. In: VIOLA, A. F. (Org.) *Crítica literária contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 143-163.

BENJAMIN, Walter. *Ensaaios reunidos sobre Goethe*. São Paulo: Editora 34, 2009.

BROWN, Jane K. *Goethe's Allegories of Identity*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2014.

BRUNER, Jerome. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BRUNER, Jerome. *Fabricando histórias: direito, literatura e vida*. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CARPEAUX, Otto Maria. *A História concisa da Literatura alemã*. S.l.: Faro Editorial, 2013. (Edição do Kindle).

DELORY-MOMBERGER, Christine (Org.). *Vocabulaire des histoires de vie et de recherche biographique*, Toulouse: Érès, 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 1988.

DILTHEY, Wilhelm. *A Construção do Mundo Histórico nas Ciências Sociais*. São Paulo: editora da UNESP, 2010.

DILTHEY, Wilhelm. *Introdução às Ciências Humanas: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

EAKIN, Paul John. *Fictions in autobiography: studies in the art of self-invention*. Princeton: Princeton University Press, 1988.

ECKERMANN, Johann Peter. *Conversações com Goethe nos últimos anos de sua vida 1823-1832*. São Paulo: Editora da UNESP, 2016.

GALLE, Helmut. *De minha vida: Poesia e verdade – sobre a literalidade da autobiografia de Goethe*. *Estudos Avançados*, v. 33, n. 96, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/161295>. Acesso em: ago. 2020.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *De Minha Vida: poesia e verdade*. São Paulo: editora da UNESP, 2017a.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Viagem à Itália*. São Paulo: editora da UNESP, 2017b.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto*. São Paulo: Martin Claret, 2016.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*, 2. ed. São Paulo: editora 34, 2009.

GUSDORF, Georges. *Condiciones y Limites de la autobiografía*. Suplemento Anthropos. n. 29, 1991. Disponível em: <https://ayciiunr.files.wordpress.com/2019/08/gusdorf-george-condiciones-y-lc3admites-de-la-autobiografc3ada.pdf> Acesso em: jun. 2020.

HEISE, E. Fausto: a busca pelo absoluto. *Cult*. São Paulo, v. 1, p. 57-60, 2008. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/fausto-a-busca-pelo-absoluto/> Acesso em: 1 jul. 2020.

JAEGER, Michael. Uma confissão em fragmentos: Goethe, Fausto e o peregrino. *Estudos Avançados*, v. 33, n. 96, p. 277-300, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/161296>. Acesso em: jan. 2021.

KAUFMANN, Walter. *Goethe, Kant and Hegel: discovering the mind*. New York: Mc Graw Hill, 2002. (vol. 1)

KOSELLECK, Reinhart. *Histórias de conceitos: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social*. Trad. Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020. (Edição do Kindle).

LIRA, André Augusto Diniz; PASSEGGI, Maria. Aprendizagens do “tornar-se”, das experiências formadoras e da visibilidade: aproximações entre autobiografias e educação. *Educar em revista*, v. 37, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5VYWN6BvgZcC5FWPgscT8jC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: ago. 2021.

MAAS, Wilma Patrícia. *O Cânone Mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

MANN, Thomas. *Goethe como representante da era burguesa*. Rio de Janeiro: Expresso Zahar, 2012. (Edição do Kindle).

MAZZARI, Marcos Vinícius; MARKS, Maria Cecília. (Org.) *Romance de Formação: caminhos e descaminhos do herói*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos em la investigación educativa brasileña. *Revista Paradigma*. v. XLI, p. 57-79, jun, 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929> Acesso em: jun. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*. v. 17, n. 44, p. 1-21, jan/mar.

2021. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3061383-reflexividade-narrativa-e-poder-autotransformador. Acesso em: abr. 2021.

PASSEGGI, M. y SOUZA, E. C. (2017). O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1) p. 6-26. Disponível em: <https://www.investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/download/46/27>. Acesso em: outubro de 2021.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *As histórias de vida*. Trad. Carlos Braga e Maria Passeggi, Natal: Edufern, 2012.

PIKKARAINEN, Eetu. Signo of Reality – the idea of general Bildung by J. A. Comenius. In: SILJANDER, Pauli. et al. *Theories of Bildung and Growth: connections and controversies between continental education and american pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. p. 19-30.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa: o tempo narrado*. São Paulo Martins Fontes, 2012.

SILJANDER, Pauli.; SUTINEN, Ari. Introduction. In: SILJANDER, Pauli. et al. *Theories of Bildung and Growth: connections and controversies between continental education and american pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. p. 1-19.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

MEMÓRIAS NA VELHICE E NARRATIVAS DE SI A PARTIR DE OBJETOS BIOGRÁFICOS

Leila Mara Oliveira Nogueira
Laura Carmilo Granado
Bruna Gabriela Marques
Rodrigo Jorge Salles

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar o papel dos objetos biográficos na velhice, tendo como campo teórico-metodológico o referencial psicanalítico sobre memória, velhice e narrativas de si. Os objetos biográficos são objetos pessoais que acompanham o idoso ao longo de sua trajetória de vida, possuindo um importante valor afetivo e pessoal. Estes objetos configuram-se como testemunhas de experiências subjetivas por acompanharem os indivíduos no processo de constituição de memórias, histórias e identidades individuais e coletivas. A relação entre indivíduo e o objeto biográfico faz-se importante para o envelhecimento, pois permite conectar o idoso com a sua própria história em um momento da vida marcado por diferentes alterações físicas, psíquicas e sociais. A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. Participaram deste estudo seis idosos, três homens e três mulheres, com idade superior a 60 anos, que apresentaram um ou mais objetos biográficos que fazem parte da sua história de vida. Foram utilizados como instrumentos um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. Os dados foram avaliados através da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), adotando as seguintes etapas: (1) pré-exploração do material; (2) seleção de unidades temáticas relacionadas com o objetivo de analisar a relação entre os idosos, os objetos biográficos e suas memórias; (3) a construção de quatro categorias temáticas: objetos que compõem memórias; os objetos que marcam um tempo nas memórias; os objetos que integram memórias, e os objetos que perpetuam histórias. Os resultados da pesquisa evidenciam que os objetos biográficos têm a importante função de serem mediadores do tempo no resgate e perpetuação das reminiscências. Observou-se que a partir do narrar, o idoso pode integrar o passado com o presente, bem como o desejo de perpetuar histórias permeadas de saberes para gerações futuras. Este movimento permitiu a construção de narrativas que fortaleceram suas memórias e solidificaram as suas identidades pela integração de sua história. Destaca-se ainda que o processo de compor memórias possibilita ao idoso o reconhecimento de sua trajetória de vida, fato que o permite se localizar como sujeito apesar das diferentes marcas atribuídas pelo tempo, tais como mudanças físicas, sociais e vinculares presentes na velhice.

Palavras-Chave: Objeto biográfico. Velhice. Memória. Reminiscência. Psicanálise.

MEMORIES IN OLD AGE AND THE NARRATIVE OF THE SELF AS TRIGGERED BY BIOGRAPHICAL OBJECTS

Abstract: The goal of this study was to analyze the role of biographical objects in old age, using the psychoanalysis theoretical-methodological framework about memory, old age, and narratives about oneself. Biographical objects are personal effects that have accompanied the elder throughout their trajectory and have an important affective and personal value. These objects function as witnesses to subjective experiences because they were with the individuals as these individuals constructed memories, stories, and individual and collective identities. The relationship between the individual and the biographical object is important for aging, as it allows the elder to reconnect to their history in a moment of life marked by different physical, psychic, and social alterations. This study included six elders, three male and three female, all above 60 years old, who had one or more biographical objects that are part of their history of life. The instruments used were a sociodemographic questionnaire and a semistructured interview. The data were evaluated using Bardin's content analysis technique (2016) in the following stages: (1) pre-exploration of materials; (2) selection of thematic units related with to the objective of analyzing the relation between the elders, the biographical objects, and their memories; (3) and the construction of four thematic categories: objects that form memories; objects that mark a specific moment in a memory; objects that integrate memories; and objects that perpetuate stories. The results of the research show that biographic objects have the important role of mediators of time in the recovery and perpetuation of reminiscence. It was found that, by narrating, the elder can integrate the past and the present, as well as the desire to perpetuate stories permeated by knowledge for future generations. This movement allowed for the creation of narratives that strengthened their memories and solidified their identities as they integrated their history. It also stands out that the process of composing memories allows the elder to recognize the trajectory of their own life, which allows them to place themselves as subjects, despite the different signs of the time, such as physical and social changes and the different bonds present in their old age.

Keywords: Biographical object. Old age. Memory. Reminiscence. Psychoanalysis.

Considerações iniciais

O presente estudo teve como objetivo analisar o papel dos objetos biográficos na história de vida dos idosos, possibilitando uma compreensão

sobre a função dos objetos pessoais que acompanham o idoso ao longo da sua vida frente às alterações físicas, psíquicas e sociais decorrentes do processo de envelhecimento. Foi realizada uma pesquisa de campo de natureza qualitativa com seis idosos residentes do estado de São Paulo com idade superior a 60 anos, sendo três homens e três mulheres. As considerações a seguir justificam a relevância deste trabalho.

Com a diminuição na taxa de natalidade e o aumento da expectativa de vida da população, o número de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos tem aumentado, devendo triplicar nas próximas décadas, alcançando a marca de dois bilhões em 2050 (Organização das Nações Unidas, 2019). De acordo com as projeções populacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018), no Brasil, a população idosa deverá ter um aumento nos próximos anos, acompanhando o ritmo do crescimento mundial. Segundo essas projeções, em 2043, 16,3% da população será de jovens até 14 anos e 25% deverá ter mais de 60 anos.

Considerando as diferenças no processo do envelhecer, Gil (2010) sinaliza a importância de levarmos em consideração a singularidade e a subjetividade do idoso, pois o envelhecer se desenvolve de forma complexa, envolvendo aspectos biológicos, sociais e psicológicos, atravessado por uma complexa sociedade em constante transformação. O envelhecimento é um caminho a ser percorrido em constante construção de algo novo no presente, um trabalho que leva tempo, o tempo das experiências vividas, da apreensão das realidades compartilhadas e que resulta em uma nova subjetividade, a de “ser velho” (GOLDFARB, 2009). Diante das constantes transformações da sociedade, a necessidade de recuperação da memória é fundamental para que essa população possa vivenciar a velhice de maneira mais plena (SAFRA, 2006).

Memória, processos identitários e velhice

A discussão sobre o papel da memória para o idoso é marcada por diferentes panoramas e abordagens teóricas, analisadas para além da tradicional compreensão sobre as funções cognitivas e seu declínio na velhice. A partir de uma perspectiva psicanalítica, Goldfarb (2009) ressalta que a

memória, quando narrada e compartilhada com um interlocutor, possui um papel fundamental na velhice, já que ao verbalizar suas vivências pregressas, o idoso consegue resgatar a historicidade do Eu, permitindo a manutenção da sua unidade subjetiva apesar de todas as mudanças promovidas pela ação do tempo e inscritas no corpo envelhecido.

Adotando um prisma psicossocial, Bosi (2003) resgata o papel coletivo da memória. Para a autora, a comunicação da memória adquire uma função social, tendo em vista o fato de que cabe ao idoso uma importante tarefa pública: a de lembrar e ser o responsável por perpetuar as memórias do grupo ao qual pertence. Com isso, a recuperação da memória não se configura apenas como uma vivência individual. No processo de recuperação da memória, a experiência temporal dos indivíduos é atravessada pela cultura.

Safra (2006) esclarece que na experiência de rememoração o tempo é medido por padrões estabelecidos pelo campo social, um tempo vivido de forma sequencial, e que possui a importância de organizar as vivências possibilitando que as histórias de vida dos indivíduos sejam narradas, datadas, sendo reconhecidas pelo seu significado. Desta forma, ao contar uma história, busca-se compartilhar uma experiência com alguém, construindo-se um saber sobre uma vivência humana que nada tem a ver com instrução formal, aproximando quem escuta da realidade de quem conta. O ato de narrar histórias de vida é definido como “um saber que é ao mesmo tempo pessoal e transgeracional” (SAFRA, 2005b, p. 7).

Observa-se, portanto, que a transmissão da memória cumpre funções individuais e coletivas na velhice. Memória e narrativa são aspectos articulados aos processos identitários, uma vez que memória e a identidade, elementos essenciais, estão intimamente interligadas ao apoiarem-se mutuamente na construção das histórias de vida do sujeito e seu grupo (CANDAU, 2019). É prudente evidenciar que seria um erro avaliarmos as histórias de vida dos indivíduos, como verdadeiras ou falsas, pois as identidades construídas por meio das memórias dos sujeitos são constituídas de forma complexa e singular. Cada sujeito constrói a sua verdade memorial a partir de suas vivências e de sua forma de sentir os acontecimentos de sua vida, “para toda manifestação da memória há uma verdade do sujeito” (CANDAU, 2019, p. 72).

A transmissão das memórias na forma de narrativas autobiográficas permite acessar vivências, sentimentos que retratam a subjetividade do narrador, o qual passa a habitar os próprios sentidos e palavras (LUIS; JONATHAN, 2019). Na velhice, a construção da narrativa sobre si envolve uma ação contínua, em que o sujeito passa a interrogar e revisitar o passado em um trabalho ativo e consciente de elaboração das experiências de vida pregressas (BOSI, 2003). Portanto, ao contar sua história a um outro que se dispõe a escuta-la, o idoso não estaria diante de um processo passivo de lamentação sobre o passado perdido, mas sim, em um processo ativo em que lhe é permitido revisitar e resignificar a vida pregressa, resgatando elementos de uma identidade que é constantemente ameaçada pelas alterações físicas, psíquicas e sociais que marcam esta etapa da vida (GOLDFARB, 2009; SALLES, 2018).

As discussões contemporâneas nas Ciências do Envelhecimento se ocupam de desconstruir a visão estigmatizada da velhice como sinônimo de perdas e declínios. É evidente que existem diferentes velhices marcadas por diferentes formas de envelhecer, mas é inegável que o fato de viver mais implica inevitavelmente em estar mais suscetível a experiências de perdas e alterações nas diferentes dimensões existenciais. Estas perdas podem envolver as alterações corporais, como a acuidade visual, a beleza, a perda do vigor físico e da saúde, mudanças no panorama social relacionadas a funções que deixaram de ser executadas pelo idoso, assim como as perdas vinculares decorrentes do falecimento de amigos e familiares (COCENTINO; VIANA, 2011). Todas estas perdas serão tomadas como agressões a imagem de potência construída pelo idoso a respeito de si, evocando o trabalho psíquico de assimilação desta nova realidade e resgate de uma noção de identidade que é confrontada por eventos que ameaçam o Eu. Neste sentido, o gesto de narrar memórias do passado é um ato de manutenção da integridade do Eu frente despersonalização promovida pelas marcas que o tempo confere à identidade do idoso, permitindo a integração entre passado e presente e a construção deste novo *devir*; o “ser idoso” (GOLDFARB, 2009).

As experiências vividas podem ser resgatadas da memória a partir de objetos pessoais de um indivíduo, denominados “objetos biográficos”, que atuam como facilitadores para comunicação das experiências do passado

(BOSI, 2003; NERY, 2017). Os objetos biográficos são objetos pessoais que acompanham o idoso ao longo de sua trajetória de vida, possuindo um importante valor afetivo e pessoal. Estes objetos são os materiais produzidos, utilizados e transformados pelos indivíduos, e que não seriam apenas suportes de memórias, mas potenciais conectores entre os seres humanos e o mundo (ESPINOSA, 2019).

Os objetos biográficos, quando vinculados aos indivíduos, comunicam muito sobre eles, podendo estar próximos ao corpo como objetos de indumentária ou vestimentas, ou mesmo objetos que são quase que secretos, escondidos em gavetas, em caixas ou expostos em suas casas. Portanto, ressalta-se a relação dos objetos com a memória dos indivíduos e os aspectos simbólicos e imateriais que ultrapassam o universo da materialidade, Nery (2017) explica que:

Esses objetos que são guardados e preservados pelo seu dono, aos poucos podem vir a adquirir um valor sensível e uma importância simbólica tanto para ele próprio quanto para os outros indivíduos, que porventura estiverem na sua presença, principalmente para as pessoas mais próximas (NERY, 2017, p. 145).

É importante diferenciarmos os objetos biográficos dos objetos de status, há neles uma "oposição" (BOSI, 2003, p. 25). Os objetos de status são objetos que remetem a estética, a utilidade ou a uma representação de uma posição social, por outro lado, os objetos biográficos nos levam a um encontro com o familiar, com a nossa identidade. Os objetos biográficos possuem a característica de serem insubstituíveis, porque representam um momento afetivo do indivíduo e envelhecem com seus donos, tornando-se testemunhas expressivas das marcas da passagem do tempo em si mesmo (BOSI, 2003). De acordo com a autora, “[...] quanto mais esses objetos estão voltados para o cotidiano, mais expressivos são os objetos: os metais se arredondam, se ovalam, os cabos de madeira brilham pelo contato com as mãos, tudo perde as arestas e se abrandam” (BOSI, 2003, p. 26).

Com o propósito de tecer uma compreensão adequada da memória é necessário vinculá-la ao conceito de tempo, indo além das funções neurológicas. A memória e o tempo sucessivo são produtores de histórias, e ao

registrarmos os acontecimentos significativos em nossas vidas percebendo o que passou, o que permanece e o que mudou, confirmamos nossa identidade (GOLDFARB, 2009). A memória é considerada como mediadora cultural, comunicadora informal entre as gerações, possuindo a função de preservar e transmitir acontecimentos de um tempo vivido (BOSI, 2003). Assim, para a autora, a memória possui a essencial função de ligar o passado ao presente, favorecendo o diálogo entre as diferentes gerações, revelando valores, atitudes e conteúdo que compõem a cultura (BOSI, 2003).

Tomás de Aquino (1225-1274), investigando os sentidos internos no livro "Comentário sobre a memória e a reminiscência" de Aristóteles, defende uma harmonia para diferenciar a memória e a reminiscência, esclarecendo que são sentidos que se complementam, explicando que o ato de memorizar é uma função presente nos homens e nos animais, porém as reminiscências são próprias dos seres humanos (ROSSI, 2010). A memória é uma coleção ou seleção de fragmentos de imagens com o acréscimo de uma escolha de um tempo específico vivido pelo indivíduo, enquanto as reminiscências são uma reevocação não passiva, exigindo de quem lembra uma recuperação de conhecimentos ou sensações experienciadas anteriormente, implicando um esforço da mente, exigindo um conteúdo volitivo de reconstrução das histórias (ROSSI, 2010).

As reminiscências são um exercício da memória histórica, de um tempo subjetivo e, havendo a possibilidade dessas memórias acharem um eco em uma escuta apropriada, esse tipo de memória poderá ter uma função elaborativa. Assim, favorecem a experiência de continuidade do ser e impedem a sensação de vazio que pode estar presente na velhice avançada, como consequência das diferentes alterações sociais, psíquicas e corporais inerentes ao envelhecimento (GOLDFARB, 2009). Sobre lembrar o passado e investir nas reminiscências, a atividade de memorização se faz necessária para que os indivíduos possam experimentar a durabilidade dos momentos na lembrança, resistindo à ação do tempo, possibilitando que as lembranças sejam revisitadas, e assim, possam auxiliar os homens a suportar a passagem do tempo (CANDA, 2019).

Salles (2018) esclarece sobre as consequências decorrentes da impossibilidade em resgatar as memórias de forma a atualizar o percurso da

história na atualidade, pois o idoso pode permanecer fixado ao passado buscando algo perdido e não se reconhecendo junto ao *Eu presente*. O autor entende que como produto, o idoso pode entrar em um movimento circular, ficando preso ao passado, imerso em uma tristeza profunda, afastando-se da realidade e rejeitando o presente por não se reconhecer na atualidade, configurando-se uma depressão patológica na velhice. Neste contexto, a atividade de investimento nas reminiscências e o resgate do passado, utilizando como ponto de partida um objeto biográfico ao exercício da rememoração, se faz importante para a localização da biografia do idoso.

Objetivo do estudo

A partir das diferentes perspectivas do envelhecer na contemporaneidade, e da importante relação que pode se estabelecer entre o idoso e o objeto biográfico, torna-se importante compreender o papel dos objetos biográficos nessa etapa da vida. Portanto, o presente estudo teve como objetivo analisar o papel dos objetos biográficos na história de vida dos idosos, pois esses objetos se configuram como testemunhas de experiências subjetivas por acompanharem os indivíduos no processo da constituição de memórias, histórias e identidades individuais e coletivas.

Percursos Metodológicos

Critérios de seleção dos participantes

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa de campo, de metodologia de base qualitativa, realizada com idosos residentes do estado de São Paulo. Participaram deste estudo seis idosos selecionados a partir de critérios de amostragem por conveniência, com idade superior a 60 anos, que apresentaram um ou mais objetos que fazem parte da sua história de vida. A seleção dos participantes ocorreu por meio de uma carta convite divulgada nas redes sociais.

Instrumentos utilizados para a coleta de dados

Foi adotado um questionário de caracterização sociodemográfica com a finalidade de obter informações sobre o perfil dos idosos, com perguntas como idade, ocupação, escolaridade, etnia, estado civil, com quem mora, religião e número de filhos. Também foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado com perguntas desenvolvidas com o objetivo de analisar a relação entre os idosos, os objetos biográficos e suas memórias.

Procedimentos para coleta de dados

O projeto de pesquisa foi submetido para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade São Judas Tadeu e obteve autorização sob o CAAE: 40553220.1.0000.0089 e Parecer nº 4.450.768 no dia 9 de dezembro de 2020. As entrevistas ocorreram de forma online, utilizando a plataforma *Google Meet*, tendo duração média de 40 minutos.

A coleta foi realizada de modo on-line e iniciada pela apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguida da aplicação do questionário sociodemográfico e do roteiro de entrevista semidirigida. No início da entrevista foi solicitado aos idosos que apresentassem os objetos biográficos escolhidos por eles, e respondessem as questões que foram elaboradas da seguinte forma: “Conte-me sobre a história desse objeto; O que esse objeto fala sobre você?”. Todas as entrevistas foram gravadas após o consentimento dos participantes. Os dados das entrevistas foram transcritos integralmente pelas pesquisadoras, sendo posteriormente apagados e os registros arquivados por um período de cinco anos.

Procedimentos utilizados para análise dos dados

Como método de tratamento dos dados, foi adotado o procedimento de análise de conteúdo. Foram utilizadas as seguintes etapas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2016): (1) pré-exploração do material; (2) seleção de unidades temáticas relacionadas com o foco deste estudo; (3) construção de categorias temáticas, apresentadas e discutidas a partir do referencial teórico psicanalítico sobre memória e velhice.

Resultados e Discussões

A exposição dos resultados será iniciada pela apresentação dos participantes, visando uma compreensão das características de cada idoso e a história do objeto biográfico escolhido.

Caracterização dos participantes

A pesquisa foi composta por três homens e três mulheres, sendo que um dos homens é de nacionalidade italiana, os demais são brasileiros. Duas das idosas possuem o ensino fundamental incompleto, enquanto os demais participantes concluíram o ensino superior ou pós-graduação. A maioria dos participantes é branca e aposentada, sendo uma mulher negra e uma mulher profissional autônoma. Os dados sociodemográficos dos participantes podem ser visualizados na Tabela 1. Foram adotados nomes fictícios visando à preservação do sigilo dos participantes.

Tabela 1 – *Caracterização dos idosos*

	Bento	Cecilia	Inácio	Joana	Francisco	Meire
Idade	63 anos	65 anos	87 anos	68 anos	67 anos	82 anos
Religião	Católico/ Espírita	Espírita	Católico	Evangélica	Não possui	Católica
Estado Civil	Solteiro	União estável	Casado	Divorciada	Divorciado	Viúva
Reside com	Irmã	Marido	Esposa	Sozinha	Ex esposa	Sozinha
Número de filhos	0	3	7	4	1	2

Fonte: Nogueira, L.M.O.; Granado, L.C.; Marques, B.G.; Salles, R.J.

Apresentado o perfil geral dos participantes, será conduzida uma breve exposição dos objetos biográficos escolhidos pelos idosos. Bento escolheu como objeto biográfico um relógio de pulso dourado que seu falecido parceiro o presenteou quando se uniram no ano de 1988. O idoso afirma que o

parceiro “[...] tava num processo de desemprego, e o primeiro emprego que ele teve ele fez questão de me dá esse relógio como presente de retribuição, pelo apoio que eu dava”. O objeto o faz lembrar de momentos bons, “traz a lembrança do meu parceiro, é [...] o sentimento maior que desperta foi o reconhecimento do outro pela minha pessoa”. Diante dessas palavras e dos sentimentos expressados, o relógio carrega um valor afetivo por representar uma parte da história de vida de Bento e do seu relacionamento.

Cecília apresentou um livro de missa que era de sua mãe. Sobre a história do livro, Cecília conta que “[...] minha mãe morreu quando eu tinha dez anos de idade, em sessenta e seis, e ficou com a minha avó, com quem morei por um tempo, e depois ele foi passado a mim pela minha avó”. Relata que o livro “mora na mesinha de cabeceira da minha cama, eu não abro ele sempre, mas é porque eu não tenho essa coisa da missa, da reza e [...] com o livro de missa, mas ele está sempre lá” e que o livro “veio inteiro com os santinhos dentro, e as fotos foram compondo essa memória”. Cecília relata que o livro “traz uma memória de [...] minha mãe e da minha avó” e que também “[...] lembra da unidade de novo, a unidade dos quatro irmãos, a unidade da família, do núcleo, da avó, e de conhecer um pouco minha mãe”.

O objeto biográfico escolhido por Inácio é um jornal do Estadão com a data do dia 13 de dezembro de 1968, em perfeito estado. O participante explicou que esse jornal foi censurado por conter um artigo que foi proibido pela ditadura. Segundo ele, o jornal “devia sair no dia treze [...] de [...] outubro, de dezembro de sessenta e oito, e saiu mais de vinte anos depois, me foi mandado pelo Estado de São Paulo na minha casa”. Inácio afirma que o jornal “é importante porque faz parte da minha [...] formação social [...] sim da minha visão social das coisas” e o faz lembrar “o que eu fiz naquela época, eu mereci esta lembrança do Estadão por causa das coisas que fiz [...] tentando salvar algumas pessoas naquela época”. Inácio relata que ajudou a igreja católica a socorrer pessoas que foram condenadas à morte no período da ditadura militar no Brasil. Dessa forma, o jornal representa os sentimentos e sensações experienciados por Inácio em um momento histórico de censura e perda de direitos básicos.

Em meio a inúmeras fotos, Joana escolhe uma para apresentar como objeto biográfico. A foto é composta por dezessete pessoas, entre crianças e

adultos, incluindo a participante. Ao contar sobre quem está na foto, se emociona e diz que “tem as minhas irmãs [...] minha irmã que já morreu [...] tem todos os meus filhos [...] eu tenho um filho que faz treze anos que tá preso [...] e eles tão tudo aqui nessa foto”. Ao ver a mãe e a irmã na foto, Joana lembra que “quando eu era criança [...] a minha mãe ela não gostava muito de mim né [...] então ela batia muito na minha outra minha irmã mais velha [...] e nim mim [...] ela batia muito na minha boca”. A foto é um objeto biográfico que evoca memórias carregadas de emoções e sentimentos sobre a história familiar de Joana.

Diante de uma coleção de objetos mantidos em sua residência, o colecionador Francisco elegeu seis objetos biográficos que foram apresentados na seguinte ordem: uma máquina de café da marca Gaggia do ano de 1953 que tem uma luz neon azul; a estátua de cachorro de ferro com aproximadamente doze centímetros que foi o primeiro item da sua coleção; uma bicicleta Spacelander branca do design Bowden do ano de 1948; um cachorro da raça Greyhound de metal, símbolo de uma companhia de ônibus chamada Greyhound, desenhado pelo design Loewy; um motor de popa de um barco; uma placa intacta da Rota 66 do ano de 1958. Os objetos biográficos escolhidos por Francisco narram as suas memórias e evocam sentimentos vivenciados por ele ao longo de sua vida.

O objeto biográfico que Meire escolheu é uma cama patente de boneca envernizada que ganhou do irmão quando “tinha cinco ou seis anos”. Ela relata que o irmão, quando começou a trabalhar em uma loja, “no primeiro ordenado dele, ele me deu essa caminha, e aí ficou toda vida eu brincando com ela, depois minhas netas brincaram com ela e agora as minhas bisnetas brincam com ela quando vêm pra cá”. Meire conta com muita emoção que “tenho saudades do meu irmão quando eu vejo porque foi ele que me deu [...] acho que é isso que a gente se emociona com as coisas, né?”. Dessa maneira, a cama está marcada pelas lembranças e sentimentos que são evocados por Meire ao relatar sua história a partir desse objeto biográfico.

Apresentação das categorias temáticas

A partir do processo de análise de conteúdo das entrevistas foram elencadas as seguintes categorias: a) objetos que compõem memórias; b) os objetos que marcam um tempo nas memórias; c) os objetos que integram memórias, e; d) os objetos que perpetuam histórias. As categorias temáticas e o conceito norteador adotado para sua definição podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2 – Categorias temáticas e descrição dos conceitos norteadores

Categoria Temática	Conceito Norteador
Os objetos que compõem memórias	A memória emocional é evocada pelo processo de reminiscência favorecido pelo contato com o objeto biográfico, resultando na composição de histórias.
Os objetos que marcam um tempo nas memórias	Um acontecimento que causa uma ruptura, marcando um momento de vida, sendo representado por um objeto biográfico.
Os objetos que integram memórias	As memórias evocadas pelo objeto biográfico, sendo integradas pelas narrativas, resultam no sentimento de pertencimento e localizam o narrador enquanto sujeito de sua própria história.
Os objetos que perpetuam histórias	O reconhecimento de sua trajetória de vida pelas lembranças do passado, fazendo emergir o desejo de perpetuar histórias através das novas gerações.

Fonte: Nogueira, L.M.O.; Granado, L.C.; Marques, B.G.; Salles, R.J.

No processo de nomeação das categorias temáticas foram utilizados verbos que representam as sutis e diferentes funções do objeto biográfico, observadas a partir dos relatos dos participantes. Essa nomeação para as categorias surgiu a partir da narrativa de uma das participantes da entrevista, que designou ao seu objeto biográfico a função de "compor" suas memórias. O depoimento da participante elucidou a abordagem das diferentes funções dos objetos sendo demarcadas pelo tipo de verbo utilizado (compor; marcar; integrar; perpetuar).

Objetos que compõem memórias

A memória emocional é um elemento fundamental na constituição dos seres humanos, pois as experiências individuais e coletivas são entrelaçadas no percurso da vida e nos constitui como humanos (GIL, 2010). Com o propósito de que as memórias emocionais sejam acessadas através dos objetos é necessário haver a reminiscência. Analisando as contribuições de Tomás de Aquino sobre os sentidos internos, Faitanin e Veiga (2016), explicam que a reminiscência é um ato de memorizar em um processo de associação tanto por semelhança, quanto por contrariedade e proximidade, com o objetivo de acessar o que foi esquecido. O processo de compor memórias pelas lembranças de fragmentos do passado em contato com o objeto biográfico pode ser exemplificado pelo relato da participante Cecília:

E acabou que virou uma lembrança da minha mãe com quem eu tive um contato menor, e dentro desse livro tinha [...] tinham peças pequenas assim de santinhos, a primeira comunhão dos meus dois irmãos e coisas assim [...] e uma foto minha de criança, essa sou eu criança aqui quando minha mãe ainda era viva. Então tem essa foto aqui, éramos quatro irmãos, todos nós pequenos e isso veio de alguma forma com o livro de missa, veio inteiro com esses santinhos né, e as fotos foram compondo essa memória né (Cecília).

Observa-se que Cecília busca rememorar o convívio que teve com a figura materna pelos elementos que pertencem ao livro que foi “passado” à participante pela avó. Cecília relata que o livro de missa foi dado a ela “inteiro”, com vestígios de uma configuração familiar que não existe mais. O olhar minucioso de Cecília investiga, encontra marcas da passagem da figura materna em sua vida, inscreve no material, tornando a mãe presente em sua vida.

Safra (2005a) ressalta a intensidade de emoções que os objetos biográficos podem evocar, denominando os objetos, dentro de uma referência histórica, como objetos de valor lírico ou objetos pessoais, por serem oriundos “do grau de experiência e significado dado às coisas e a extensão em que

foram incorporadas” (p. 130). Tal entendimento emerge no seguinte relato de Cecília:

Não é por ser um livro de missa, mas por ter sido dela né! Por ela ter tocado, por ela ter escrito nele, por ela ter usado, por ter uma dedicatória pra ela. O livro tem o nome dela [...] deixa eu mostrar pra vocês [...] o nome dela é igual ao meu! (Cecília).

O livro expressa de forma evidente sua dimensão simbólica, desprendendo-se da concretude do objeto “não é por ser um livro de missa, mas por ter sido dela né!”. Com o livro de missa dando suporte a essas lembranças, Cecília vai narrando com intensidade os fragmentos de um momento significativo na sua vida, conforme pode ser observado no trecho a seguir: “ela (a mãe) fez algumas anotações no final do livro e uma delas é em 64 quando ela já tava doente e ela diz: Óh meu Deus ajudai-me a continuar”.

Cecília descreve os fragmentos dessa memória de forma a investigar cada detalhe: a mãe escreveu, a mãe usou, tem uma dedicatória da amiga, o livro tem gravado o nome da mãe que é igual ao de Cecília e dentro tem pequenas peças, têm santinhos da primeira comunhão, tem fotos de Cecília criança e dos seus irmãos, e ao final do livro, em uma nota, a mãe pede ajuda a Deus para continuar a viver, pois estava muito doente. Todos esses elementos pertencentes ao livro de missa foram observados e narrados pela participante, configurando-se como verdadeiros suportes para compor um conjunto de memórias valiosas de uma passagem de sua vida que representou um sentimento de unidade familiar.

Bento, assim como Cecília, rememora uma relação de muito afeto em sua história. Nota-se uma busca cuidadosa por detalhes na memória, possibilitando entrar em contato com a intensidade das suas emoções.

Primeiro é um objeto de estima muito grande porque foi o primeiro presente do meu parceiro né. Quando nós [...] nos unimos na ocasião [...] ele tava num processo de desemprego, e o primeiro emprego que ele teve, ele fez questão de me dá esse relógio como presente em retribuição pelo apoio que eu dava a ele até aquele momento na vida né (Bento).

As falas de Bento revelam uma relação permeada de atenção, afeto e reconhecimento com o seu parceiro de vida. Para Bento, o relógio representa o primeiro presente do parceiro como forma de reconhecimento das suas ações, de sua dedicação ao parceiro e o reconhecimento do vínculo entre o casal. O afeto estabelecido dessa relação amorosa reverbera nos dias de hoje, se fazendo presente em seu pulso, conferindo as horas no dia a dia, rememorando o tempo que foi vivenciado por eles. O ato de rememorar: "[...] evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências. Enquanto evoca ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência" (BOSI, 2003 p. 44). Nos fragmentos das memórias dos participantes, representados pelo recorte de uma história, ou seja, o objeto biográfico escolhido, observa-se a vontade de visitar o passado, buscando associar as memórias que foram suscitadas pelo objeto.

Os objetos que marcam um tempo nas memórias

Foi observado um elemento comum nas narrativas de todos os idosos: um acontecimento que originou uma ruptura marcando um momento da vida dos participantes. As rupturas elucidaram a importância de abordar o objeto biográfico sob o ponto de vista de um marco nas etapas da vida, um acontecimento que dividiu um tempo, um tempo que se rompeu durante a trajetória de vida dos entrevistados. Diversos acontecimentos impactam na forma do viver, o que foi bem esclarecido por Bosi (1994):

Chama-nos a atenção com igual força a sucessão de etapas da memória que é toda dividida por marcos, pontos onde a significação da vida se concentra: mudança de casa ou de lugar, morte de um parente, formatura, casamento, empregos, festas (BOSI, 1994, p. 415).

Segundo Candau (2019) os fatos memoráveis são representados como marcos nas histórias de vida de cada sujeito, onde as lembranças individuais se configuram como um produto da seleção do indivíduo no processo que possui dois elementos: a intensidade e o simbolismo da memória subjetiva. "Cada memória é um museu de acontecimentos singulares aos quais

está associado certo "nível de evocabilidade" ou de memorabilidade" (CANDAUI, 2019, p. 98).

Nas narrativas dos idosos os acontecimentos que dividiram um tempo se deram por perdas e transformações, tais como: o falecimento de pessoas amadas, a perda da liberdade de expressão, transformações nas configurações familiares por conflitos ou falecimento de entes queridos, e pela perda de um tempo de vida que não volta mais. Em decorrência das rupturas experienciadas na vida dos participantes, as narrativas sobre os objetos biográficos foram se constituindo em múltiplas vivências emocionais, tais como: saudade, medo, confiança, dor, prazer, ressentimento, amor, alegrias e tristezas.

No relato a seguir, a fala do participante Francisco rememora uma vivência de ruptura em sua vida. Um dos objetos escolhidos para a construção da narrativa de Francisco foi a primeira peça de sua coleção, uma pequena estátua decorativa que pertenceu à avó do participante, uma estátua Art Decor esculpida na imagem de um cachorro. O objeto biográfico representou uma ruptura que ocorreu na infância de Francisco: o brincar compartilhado com outras crianças.

Eu vivi com a minha vó [...] e na realidade [...] eu me lembro de tentar chamar a atenção de outras crianças jogando brinquedos na rua quando eles passavam porque eles não me deixavam sair [...] entende? Então esse era o meu brinquedo [...] primeira coisa, primeira peça que eu colecionei (Francisco).

A narrativa do participante revelou que ele foi privado de compartilhar o brincar em um período de sua infância. Francisco relatou que não podia sair de casa, e em decorrência da ruptura da espontaneidade do brincar, a maneira que o participante encontrou para expressar-se foi interagindo com as crianças lançando objetos na rua para marcar sua presença. Safra (2006) explica a importância dos aspectos relacionais nas brincadeiras compartilhadas das crianças, ele as denomina de jogos relacionais, pois trata-se de um brincar compartilhado. Os jogos nas brincadeiras compartilhadas das crianças funcionam como um meio de

intermediar as relações e possibilitam que a criança possa entrar em contato com as várias vivências promovidas pela relação com o Outro.

A experiência de impedimento do brincar espontâneo com outras crianças se manteve presente por toda a vida de Francisco, resvalando em sua escolha profissional. Seu interesse por colecionar é uma saída para o brincar infantil que lhe foi impossibilitado. O grande investimento num determinado objeto pode se relacionar à negação de uma ausência (SEDEU, 2014). Podemos pensar que todos estes objetos de Francisco venham, de certa forma, encobrir o que lhe faltou na infância. O participante escolheu seis objetos de coleção e em cada um deles houve a possibilidade de ter emergido em suas memórias elementos de suas relações familiares, amizades e trabalho. Porém, observou-se que os objetos se tornaram mais presentes que as pessoas. Durante a narrativa de Francisco observou-se que o significado de buscar objetos de coleção pelo mundo relaciona-se a um encobrimento das faltas em sua infância.

Os objetos que integram memórias

A terceira categoria se ocupa da relação do objeto com a integração das memórias pelas narrativas, resultando no sentimento de pertencimento e localizando o narrador enquanto sujeito. A narrativa é um elemento fundamental para a integração da memória, pois nela os fragmentos de lembranças vão se relacionando para que possam integrar "um todo". O sujeito, no processo de construir uma narrativa, percebe que o seu percurso de vida não é fragmentado e sim integrado entre passado, presente e futuro. Safra (2006) fala sobre a importância da dimensão do narrar na percepção do sujeito, pois compartilhar uma história com alguém "possibilita o acesso ao pertencer e a experiência do reconhecimento de si" (p. 29). Nessa perspectiva em rememorar e narrar uma história, o resgate do passado e o investimento nas reminiscências é caracterizado como uma atitude saudável por parte do idoso. A atitude de buscar a identidade de quem se foi a partir da rememoração das experiências vividas no passado, permite ao idoso reconhecer-se continuamente através da sua própria história, favorecendo a integridade do Eu, configurando-se como uma estratégia de sobrevivência à

experiência de despersonalização que pode se desenvolver ao longo do envelhecimento (SALLES, 2018).

No processo de construção das narrativas os fragmentos de memórias se iluminam, fortalecendo-se ao serem revisitados e possibilitam ao sujeito uma maior solidez de quem é ao contar sua história individual, pois ao rememorar vivências o idoso localiza-se em seu percurso de vida. A necessidade de explicar o presente, revisitando o passado, possibilitando integrar e dar sentido às experiências de vida de uma pessoa. "O empenho do indivíduo em dar um sentido a sua biografia penetra as lembranças como um desejo de explicação" (BOSI, 1994, p. 419).

No relato de Joana, a participante foi construindo sua narrativa de maneira gradual, unindo fragmentos de memórias da infância, da vida adulta e do momento presente. Joana fala de períodos difíceis da sua infância:

A gente dormia sem cume sabe?! Eu tinha uma irmã que já morreu que era caçula, a minha irmã sonhava que via farinha em cima do armário [...] "nóis durmia" sem nada no estômago". "Manhecia o dia" eu era criança "cá minha irmã", tinha um rio e "nóis curria" (sic) "ia pá beira do rio" pega goiaba na beira do rio [...] alguma coisa "pá cumê", "que nós [...] nós éramo mais velha", e os outro ficava em casa sem nada entendeu?! (sic) (Joana).

O relato de Joana revela eventos muito dolorosos de dificuldades no âmbito familiar, pois passaram necessidades básicas, crianças sem ter o que comer, uma família inteira em desamparo. Joana relata muito sofrimento em observar seus irmãos menores, mais vulneráveis à fome, enquanto os mais velhos saíam em busca de comida. Sua história de infância causa dor, porém, existe sentimento de pertencimento a uma família que atravessou momentos de profundo sofrimento, havendo superação: "que a gente não passasse tanta coisa que passou [...] a gente era pequena e a minha mãe cuidava da gente com sete crianças". Joana, usando a expressão "a gente" revela um sentimento de integração causado pelas reflexões em sua narrativa. No trecho a seguir rememora um período importante em que se reuniam. A foto que Joana escolheu retrata o sentimento de unidade quando todos estavam presentes, e diz que "eu tenho essa aqui que eu guardo [...] que foi a minha família todinha

a minha família [...] Toda a minha família”. Na atualidade essa configuração familiar não existe mais, deixando saudade. Rememorar tais vivências possibilitou que a participante lembrasse do período em que estavam reunidos e com isso a fez experienciar um sentimento de pertencimento, de "reinserção" ao meio familiar.

A integração com base nas diferentes narrativas dos participantes configurou-se como um caminho percorrido para a rememoração pela vontade de pesquisar indícios de vivências passadas, possibilitando relacionar fragmentos de memórias, conectando-as, fixando-as, favorecendo o movimento de reflexão. Pela duração e repetição de memórias significativas emerge nos indivíduos a consciência de si, realizada no contínuo processo de composição das lembranças, assim sendo, ao adquirirem uma compreensão de sua realidade pela atividade de recuperar memórias, os sujeitos se estruturam, surgindo a possibilidade de dar sentido às suas histórias (CANDAUI, 2019).

Como resultado emergente da rememoração de sua história, surge no idoso o sentimento de integração através da ação, pela vontade do indivíduo em se debruçar no cuidado de suas memórias de forma processual. O idoso faz reaparecer o percurso de sua vida em um movimento subjetivo onde, cada indivíduo, integrando momentos passados e presentes, possibilita a construção de um possível futuro pela solidificação das lembranças.

Os objetos perpetuam histórias

Observou-se no decorrer da pesquisa o desejo por parte dos integrantes de perpetuar histórias através das novas gerações com o intuito de poder contribuir com um saber sobre uma experiência pessoal permeada de ensinamentos. Safrá (2005a) explica que na maturidade, a passagem da experiência pessoal para outras gerações é uma forma de poder contribuir para uma herança cultural. O autor afirma que o mais importante na fase mais madura não é uma vida voltada para si, mas a vida que se torna significativa através do que é transmitido para as novas gerações.

Foi observado no depoimento de Meire o desejo de perpetuar sua história através das gerações de sua família. A cama de bonecas foi o seu

objeto do brincar, e foi o objeto do brincar da filha, das netas e atualmente da bisneta da idosa. No relato de Meire revelou-se o cuidado em deixar que as gerações pudessem entrar em contato com o seu objeto biográfico. Através da cama de bonecas, Meire transmitiu sua história pessoal para as gerações mais jovens de sua família.

Vê que não me desfiz, (da cama de bonecas) as meninas vieram vindo [...] A Silvia depois, Júlia, a Mariana e a Juliana, e agora a Eloísa e a Isadora. Principalmente a que tem 9 [...] ela tá numa fase de brincar mais do que a irmã que tá com 11 e daí já é outra coisa né [...], mas ela também brincou. Vinham pra cá e [...] bisa você tá com sua caminha? (Meire).

A participante relata que nunca se desfez da cama de bonecas e, em sua narrativa, usa a expressão "vieram vindo", dando a ideia de uma espera por Silvia (filha), Júlia, Mariana e Juliana (netas), Eloísa e Isadora (bisnetas), para que através das brincadeiras das gerações de sua família, ela pudesse revisitar e transmitir um momento significativo de sua própria vida. O cuidado de Meire em conservar seu objeto biográfico por muitas décadas, possibilitou a continuidade do afeto, reverberando nas gerações de sua família o amor que recebeu em sua infância.

No relato a seguir, Inácio faz perpetuar sua história pelo contato com o jornal que o acompanha em sua trajetória de vida até hoje. O jornal fica em uma gaveta que o idoso pode abrir e revisitar a sua história.

Ele (o jornal) está na minha gaveta de trabalho. Aqui no meu escritorzinho em casa [...] cada vez que eu abro a gaveta, eu encontro o jornal e ele me lembra a minha história social. Ele é um elemento de lembrança da minha história social, da minha posição social (Inácio).

Inácio mantém as memórias de sua trajetória de vida muito vivas. Em seu cotidiano o participante abre a gaveta em que está localizado o jornal, fazendo perpetuar não apenas a sua história de luta pessoal, mas a transmissão de um momento doloroso da história recente brasileira. As linhas do jornal contam sobre uma história de sofrimento que não pode ser apagada,

precisa ser lembrada pelas gerações seguintes para que não seja esquecida e, portanto, repetida.

Bom [...] nesse jornal diz, que se hoje eu precisar correr riscos de novo eu tenho que ser capaz de correr riscos. Essa é a idéia fundamental! Ele (o jornal) é um modelo que eu vejo todos os dias que diz: Continue firme na sua posição social (Inácio).

Inácio, podendo falar sobre momentos difíceis de sua vida, percebe que diferente do período da ditadura brasileira, tem a liberdade para dizer o que sente ser fundamental, o seu olhar social, seu cuidado com a vida do outro. O idoso, ao narrar suas memórias evocadas pelo objeto biográfico, deixa uma marca de sua experiência pessoal na materialidade. As suas vivências são marcadas de forma concreta mesmo que um dia Inácio não esteja mais presente pela finitude da vida. Os objetos biográficos revelam como os sujeitos delineiam suas existências, e permitem que os idosos, ao narrarem suas vivências para próximas gerações, transcendam seu tempo de vida. Salles (2018) esclarece que através da atividade de rememoração o sujeito pode elaborar a transitoriedade da vida através do desprendimento de si, indo em direção ao outro na transmissão de histórias pessoais, surgindo a possibilidade de elaboração do sentimento de finitude da vida. O idoso, podendo dar significado para sua existência, possibilita a continuidade do ser através da transmissão de seus depoimentos. Esses depoimentos se tornam registros de uma cultura, marcos históricos, verdadeiros alertas para que as novas gerações as tenham como referência de vida.

Conforme Salles (2018), “o trabalho de rememoração não seria, portanto, um trabalho passivo e unicamente individual. Ele cumpre um papel de transmissão de uma história pública, adquirindo desta forma uma função política” (p. 68). Sobre a importância da ação de lembrar, Bosi (1994) nos diz que é preciso prestar atenção às vozes dos idosos para que suas vivências permaneçam vivas através das gerações, pois as memórias herdadas possibilitam ser guias que conduzem no caminhar da vida.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o papel dos objetos biográficos na história de vida dos idosos, identificando-os e compreendendo suas funções a partir das narrativas evocadas. Observou-se que os objetos evidenciam quatro sutis e diferentes funções na vida do idoso, a saber: 1) os objetos biográficos possuem a função de dar suporte às memórias dos indivíduos, resultando na construção de histórias com a finalidade de compor as narrativas dos idosos; 2) os objetos biográficos têm a função de marcar um acontecimento que originou uma ruptura de um momento da vida, fazendo emergir nas narrativas dos idosos inúmeras vivências; 3) o contato com os objetos biográficos possibilita a integração das memórias pela construção das narrativas, pois o sujeito percebe que o seu percurso de vida não é fragmentado e sim integrado entre passado, presente e futuro; 4) as memórias evocadas pelo contato com o objeto biográfico do idoso tem a função de perpetuar histórias através das novas gerações, podendo contribuir com um saber decorrente de experiências pessoais permeadas de ensinamentos.

Evidenciou-se que a partir do narrar, o idoso pode integrar o passado com o presente, bem como o desejo de perpetuar histórias permeadas de saberes para gerações futuras. Este movimento permitiu a construção de narrativas que fortaleceram suas memórias e solidificaram as suas identidades pela integração de sua história. Foi observado que os objetos biográficos têm a importante função de serem mediadores do tempo no resgate das reminiscências. No processo de compor memórias o tempo presente evoca o passado e possibilita ao sujeito que envelhece o reconhecimento de sua trajetória de vida pelas lembranças, conseguindo localizar-se como sujeito, apesar das mudanças físicas, sociais e vinculares. Com base no que foi apresentado neste trabalho, observadas as limitações práticas diante do momento de sua realização em decorrência da pandemia Covid-19, a principal limitação observada foi o distanciamento social. A forma permitida para entrevistar os idosos, no atual momento de pandemia, configurou-se de modo online e, sendo assim, não possibilitou que os pesquisadores pudessem entrar em contato direto com os participantes. Constatou-se que novas pesquisas podem ampliar o que foi delineado, visando

melhor compreender a relação dos objetos biográficos não só na velhice como em outros períodos de vida.

Referências

AQUINO, Tomás de. *Comentário sobre "A memória e a reminiscência" de Aristóteles*. Trad., edição e notas Paulo Faitanin e Bernardo Veiga. São Paulo: Edipro, 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo* (L. A. Pinheiro, trad.). São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos*. São Paulo, SP: Cia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: Ensaio de Psicologia*. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2003.

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. 5. reimpressão. São Paulo; Contexto, 2019.

COCENTINO, Jamille Mamed Bomfim; VIANA, Terezinha de Camargo. A velhice e a morte: reflexões sobre o processo de luto. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia [online]*, v. 14, n. 3, p. 591-599, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1809-98232011000300018>.

ESPINOSA, Helen Kaufmann Lambrecht. *Alma dos objetos: abordagens memoriais e biográficas de objetos do Museu Cláudio Oscar Becker. Dissertação* (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural)-Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural. Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas), 2019. Recuperado de <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/5470>.

GIL, Claudia Aranha. *Recordação e transicionalidade: a oficina de cartas, fotografias e lembranças como intervenção psicoterapêutica grupal com idosos*, 2010. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.47.2010.tde-20012011-111211.

GOLDFARB, Delia Caluto. Memórias e temporalidades: construindo histórias. In Côrte, B., Goldfarb, D. C. & Lopes, R. G. C. (Org.), *Psicogerontologia: fundamentos e práticas*. Curitiba, PR: Juruá, 2009. p. 95-101.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Recuperado de IBGE | Censo 2020 | Idosos indicam caminhos para uma melhor idade, 2018.

LUIS, Porta.; JONATHAN, Aguirre. Narrativas (auto)biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado universitario. *Pontos de Interrogação*, v. 9, n. 1, p. 13-39, 2019.

NERY, Olivia Silva. Objeto, memória e afeto: uma reflexão. *Revista Memória em Rede*, v.10, n.17. 2017. Recuperado de [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/RMR.V9I17.11383](https://doi.org/10.15210/RMR.V9I17.11383).

Organização das Nações Unidas (2019). Recuperado de <https://news.un.org/pt/story/2019/10/1689152>.

ROSSI, Paolo. O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias. São Paulo, SP: UNESP, 2010.

SAFRA, Gilberto. *A face estética do self: teoria e clínica*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2005a.

SAFRA, Gilberto. *Curando com histórias*. São Paulo, SP: Edições Sobornost, 2005b.

SAFRA, Gilberto. Desvelando a memória do humano: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo, SP: Edições Sobornost, 2006.

SALLES, Rodrigo Jorge. *Longevidade e temporalidades: um estudo psicodinâmico com idosos longevos*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi: 10.11606/T.47.2019.tde-15012019-161553.

SEDEU, Ricardo de Lima. Da toxicomania à adicção: uma abordagem relacional. *Estudos de Psicanálise*. Belo Horizonte, n. 42, p. 107-120, dez. 2014. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372014000200012&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 2 set. 2021.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM TERRITÓRIOS DE FRAGILIDADES TECENDO TEIAS DE SABERES

Vera Brandão
Beltrina Côrte

Resumo: A formação continuada e a pesquisa na perspectiva interdisciplinar, utilizando a metodologia dialógico-narrativa no tema do envelhecimento humano, tem sido nossa experiência nos últimos 20 anos. Apresentamos as bases teóricas metodológicas e os procedimentos didáticos de projeto de educação continuada e pesquisa para grupo inter profissional, que atua em Centro-Dia para Idosos (CDI) da cidade de São Paulo, composto por psicólogo, assistente social, nutricionista, enfermeira e terapeuta ocupacional, além de 10 cuidadores de nível médio. Destacamos aqui as premissas e reflexões do processo formativo, no qual o grupo foi acompanhado por 8 docentes de áreas do conhecimento e experiências variadas, visando o processo de formação dialógica interdisciplinar, especialmente capacitados para este projeto. No espaço do Centro Dia para Idosos (CDI), localizado na comunidade Paraisópolis, articulam-se múltiplas fragilidades, das quais se destacam: as próprias ao território no qual está instalado; as do público-alvo do serviço – idosos e seus familiares –, somado ao desafio suplementar de prosseguir o projeto no período pandêmico (2020-2021). Indicamos, neste contexto, suas premissas: vincular as narrativas profissionais e pessoais às dimensões sócio antropológicas da experiência humana, por meio dos conhecimentos formais e das experiências vividas no binômio vida-trabalho e que, narradas e partilhadas, possam abrir caminho do reconhecimento de si e da equipe de trabalho no território; acrescida na adequação ao formato remoto, no período pandêmico (2020-2021), visando manter o espírito da metodologia dialógico-narrativa que o anima, passando do convívio presencial para o virtual.

Palavras-Chave: Dialogia-Narrativa. Formação Continuada. Centro Dia para Idosos. Reconhecimento.

CONTINUING EDUCATION NARRATIVES IN FRAGILE TERRITORIES WEAVING KNOWLEDGE WEBS

Abstract: Lifelong learning Narratives in Territories of Fragility. Weaving Webs of Knowledge .Lifelong learning and research from an interdisciplinary

¹ Projeto de Pesquisa 'Territórios de Envelhecimento. Narrativas. Formação Continuada e Pesquisa no Centro Dia para Idosos Paraisópolis'. Pesquisador Responsável-Beltrina Côrte. Plataforma Brasil (27/10/2020). Plataforma Brasil. <http://plataformabrasil.saude.gov.br>.

perspective (using the dialogic-narrative methodology on the subject of human aging) have been our experience over the last 20 years. We present the methodological theoretical bases and didactic procedures of a lifelong learning and research project for an interprofessional group, which works in a Day Center for the Elderly in the city of São Paulo. The day center includes a psychologist, a social worker, a nutritionist, a nurse and an occupational therapist, in addition to 10 caregivers. We highlight here the premises and reflections of the learning process, in which the group was accompanied by 8 professors from different areas of knowledge and experiences, aiming at the process of interdisciplinary dialogic education, especially qualified for this project. At the Day Center for the Elderly, located in the Paraisópolis slum, multiple fragilities are articulated, the following stand out: those specific to the territory in which it is installed; those of the service's target audience – the elderly and their families –, added to the additional challenge of continuing the project in the pandemic period (2020-2021). We indicate, in this context, its premises: linking professional and personal narratives to the socio-anthropological dimensions of human experience, through formal knowledge and experiences lived in the life-work binomial and that, narrated and shared, can pave the way for self-recognition and the recognition of the work team in the territory; nourished in the adaptation to the remote educational format, in the pandemic period (2020-2021), aiming to maintain the spirit of the dialogic-narrative methodology that animates it, moving from face-to-face to virtual coexistence.

Keywords: Narrative-Dialogy. lifelong learning. Day Center for the Elderly. Recognition.

Introdução

O processo de envelhecimento humano e a possibilidade concreta da longevidade avançada – denominada por nós 'longeviver' – é realidade no panorama da contemporaneidade de uma sociedade capitalista de consumo e descarte – de coisas e seres. Neste contexto temos desenvolvido ações pedagógicas – docência e pesquisa – visando informação e formação continuada em gerontologia social, perspectiva que considera os indivíduos em integridade e direitos (CÔRTE; BRANDÃO, 2018; 2019).

Nesse processo valorizamos as experiências e aprendizagens múltiplas, expressas em espaços dialógico-narrativos, que se complementam e reconstruem na perspectiva da educação ao longo da vida, compondo e recompondo saberes, visando à construção de espaços de vida plena, compartilhados por todas as idades. Para tanto é preciso dialogar e articular

as palavras proferidas por teóricos, profissionais especialistas e velhos cidadãos na construção de conhecimentos renovados, interlocução fundamental, no espaço e tempo social, para pensar a longevidade na sociedade em mudança.

Idealmente a educação pressupõe diálogo – comunicação. Não apenas transferência de saberes, mas encontro de sujeitos que buscam significações e sentidos, expressos pela linguagem, compreendendo de maneira ampla o objeto da comunicação. Neste contexto, os saberes se constroem na troca solidária, valorizando as experiências e os projetos de vida-trabalho, seguindo a abordagem proposta por Freire (1980).

O que se denomina hoje educação ou formação continuada é processo de aprendizagem permanente visando o mapeamento das competências e habilidades, para melhor desempenho e progresso, ao longo da vida pessoal e profissional, articulando saberes formais e os derivados das experiências e práticas cotidianas e seus desafios. Os espaços dialógico-narrativos devem, assim, ter como premissa a prática interdisciplinar cujo objetivo é promover o compartilhar experiências e conhecimentos diversos; respeitar a diversidade; promover o diálogo e parceria (BRANDÃO; CÔRTE; FAZENDA, 2015). Nessa perspectiva, é fundamental que o curador/mediador da formação seja um profissional atento e reflexivo, ponte entre o mundo acadêmico e a prática profissional, facilitador na construção de saberes em rede, como responsabilidade social, valorizando os saberes-fazer de todos os cidadãos (SCHON, 2007).

Na educação continuada em Gerontologia Social, buscamos novas e melhores soluções frente à complexidade inerente a todas as etapas da vida, incluindo os muitos anos que se vive como velhos, saudáveis ou não, desafio suplementar que hoje se impõe. As questões teóricas, filosóficas e sociais, que permeiam as reflexões sobre a existência humana, indicam a necessidade da compreensão do longeviver como fenômeno complexo, que abriga um conjunto de saberes, em diferentes áreas de conhecimento, perspectiva abrangente e substantiva. Ele deve ser pensado como relações e interfaces, pois refletir sobre o processo de envelhecimento e o longeviver sugere o desenvolvimento de novo olhar, novo pensar a respeito dos seus vários

significados e dimensões, visando ações consistentes (BRANDÃO; CÔRTE e SILVA, 2017).

Seguindo os princípios acima, foi elaborado projeto de educação continuada e pesquisa em território, partindo da premissa que o lócus do projeto possuía complexidade própria que exigia, da equipe de formação, um mergulho na realidade territorial, no qual estava inserido o Centro dia para Idosos (CDI), os profissionais do serviço, os idosos frequentadores e a própria comunidade.

Foram seus objetivos principais: refletir sobre o panorama dos territórios do envelhecimento populacional – mundo, cidade de São Paulo, comunidade de Paraisópolis; discutir as diretrizes norteadoras do trabalho social de atenção ao idoso no território, a partir da atuação em CDI; resgatar os conhecimentos teóricos e práticos dos profissionais a respeito destes temas; construir um “saber” agregador e interdisciplinar, tendo como foco perspectivas e ações sociogerontológicas renovadas; sensibilizar os profissionais participantes na escuta interna dos sentidos e significados de seu trabalho, compartilhando dúvidas e soluções, como exercício auto formador na escuta sensível e solidária dos idosos, suas famílias e comunidade; buscar, por meio de reflexões teórico-práticas e instrumentais, soluções possíveis no cenário do trabalho real cotidiano; sensibilizar para a humanização das relações e do cuidado; fortalecer o trabalho em equipe.

Apresentamos neste artigo o recorte no qual são analisados os pontos principais do processo formativo, sendo que a análise de dados e resultados detalhados da pesquisa está sendo organizada para futura publicação.

Projeto de Educação Continuada em Território de Fragilidades – Desafios e Oportunidades

Consideramos a educação ao longo da vida (*lifelong learning*), ou educação continuada, como as oportunidades educacionais e de aprendizado para adultos em geral, como possibilidade de promover melhor qualidade de vida, e instrumento contínuo de transformação. Essa política encontra-se

definida no *Memorandum* sobre a educação e a formação ao longo da vida, documento ratificado em Lisboa, pela Comissão Europeia:

A aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning) não é apenas mais um dos aspectos da educação e da aprendizagem; ela deve se tornar o princípio diretor que garante a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade dos contextos de aprendizagem (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2000, p. 3)2.

Consideramos que esse processo não é apenas transferência de conhecimentos, mas criação de possibilidades para a sua própria construção, com a consciência do seu inacabamento. Vivemos a cultura do ‘possível’, pois a instabilidade é hoje cotidiana. Não mais vivemos períodos de crise – ela é permanente – desafio que exige abertura ao diálogo e soluções coletivas, geradores de acertos possíveis em cenários de fragmentações e reconfigurações.

Nesta perspectiva, objetivamos ultrapassar os estereótipos da educação/ formação continuada na área da gerontologia social, apoiando-nos nas narrativas dos sujeitos em ‘primeira mão’ – idosos e profissionais – inseridos em seu território, na perspectiva etnológica que ressalta o valor do testemunho direto da atualidade presente e vivida, superando o arco que tem em uma ponta a visão do envelhecimento como período de carências e decrepitude e na outra a disposição e saúde idealizadas, além do incremento às políticas sociais (BRANDÃO, 2013).

A aprendizagem contínua favorece o bem-estar, considerada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³ um dos componentes mais importantes do capital humano no mundo contemporâneo que está envelhecendo. Neste contexto, a interdisciplinaridade em perspectiva crítica, aliando teoria e prática, se consolida e pavimenta o caminho, que deve envolver todos os cidadãos e

² http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.

³ Cf. Keeley B. (2007). OECD Insights-*Human Capital: How what you know shapes your life*. Paris: OECD Publishing.

resultar em ações comprometidas na articulação dos saberes vinculado à vida cotidiana, destacando questões relacionadas à identidade e subjetividade; às trocas sociais e afetivas; à saúde; à previdência social; ao trabalho, à família e às políticas públicas, levando em consideração os diferentes territórios de atuação, suas necessidades, características sociais e múltiplas fragilidades. A ampliação das possibilidades de educação continuada para profissionais é o desafio que se impõe, no momento de incertezas que buscamos enfrentar. O exercício de reaprender e refazer, individual e coletivo, se concretiza no movimento da escuta sensível de nós mesmos e dos outros – descobrir, construir, aprender e ensinar com e a partir das intersubjetividades (BRANDÃO; CÔRTE; FAZENDA, 2015).

É urgente e viável pensar no processo de ensinar e aprender visando uma vida plena, não convencional, que depende de cada um de nós, com a transferência de saberes, no encontro entre sujeitos que buscam significações e sentidos no vivido, expressos pela linguagem. Saberes que se constroem na troca solidária, valorizando as experiências e os projetos de vida-trabalho, em espaços que tenham como objetivos: trocar experiências e conhecimentos diversos; respeitar a diversidade; promover o diálogo e parceria. Objetivamos, assim, articular os saberes formais e experiências profissionais sobre os idosos com o saber e a experiência dos mesmos, visando melhor enfrentamento da complexidade inerente a esta etapa da vida, e a implantação de projetos inovadores que possam transformar positivamente o longeviver, construindo novo imaginário social e favorecendo a troca intergeracional. Destaca Moran (2017, s/p.) a importância, na contemporaneidade, de investimentos em educação de forma ampla, e que “aprender de forma aberta e intencional é a maior riqueza que podemos acumular a que acrescenta maior valor e significado à nossa vida e a que nos trará maior realização em tudo”.

Segundo Breton e Cunha (2019), é fundamental considerar a educação como reconhecimento de saberes teórico-práticos, circulantes nos grupos e equipes de trabalho, abrindo espaços narrativo-dialógicos objetivando desvelar o conhecimento cotidiano das construções de saberes múltiplos na prática e resolução de problemas. Neste contexto valoriza-se o diálogo, como expressão da experiência em primeira pessoa, parte das

narrativas das práticas ou biográficas, e nas trocas coletivas no interior dos grupos de trabalho, formação e pesquisa. Apoiamo-nos na afirmação de Freire (1921-1997):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (1980, p. 82-83).

Estabelecer este espaço é sempre desafiador, como neste projeto de educação/formação continuada a profissionais e cuidadores de um Centro Dia para Idosos (CDI), serviço de média complexidade, da Proteção Social Especial (PSE) do município de São Paulo, estabelecido na comunidade de Paraisópolis – território de múltiplas fragilidades.

O serviço social oferecido pelos CDIs surgiu como demanda urgente ante o crescente aumento da população idosa, em acordo com a Política de Assistência Social, classificado como Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, aprovada pelo Conselho Nacional da Assistência Social (resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009)⁴.

O serviço tem a finalidade de promover a autonomia, a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida das pessoas participantes. Deve contar com equipe específica e habilitada para a prestação de serviços especializados a pessoas em situação de dependência que requeiram cuidados permanentes ou temporários. A ação da equipe será sempre pautada no reconhecimento do potencial da família e do cuidador, na aceitação e valorização da diversidade e na redução da sobrecarga do cuidador, decorrente da prestação de cuidados diários prolongados⁵.

⁴ https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_CNAS_N109_%202009.pdf.

⁵ Guia de Orientações Técnicas Centro Dia do Idoso-“Centro Novo Dia” / Secretaria de Desenvolvimento Social. – São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Social, 2014. 22p. <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/658.pdf>.

Neste contexto, o projeto aqui apresentado foi realizado no período de janeiro de 2020 a maio de 2021, sendo que de janeiro a março de 2020 em caráter presencial, no espaço do CDI Paraisópolis⁶, gerido por quadro técnico de profissionais, em convênio mantido pela Prefeitura do Município de São Paulo, por intermédio da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS). Com o agravamento da pandemia SARS-Cov-2 foi adotado o formato remoto até sua finalização, significativo desafio para docentes e discentes na manutenção dos princípios que guiavam o projeto e a necessária coesão grupal.

Trabalhar no que denominamos ‘territórios de fragilidades’ foi outro considerável desafio, devido às condições físicas locais e as diferentes ‘normas’ estabelecidas para o acesso a ele, e mostrou-se fundamental, pois graças ao reconhecimento e presença no território – no qual se inserem os indivíduos em situação de vulnerabilidade, risco pessoal e social, por violação de direitos –, que melhor pudemos atuar. O que denominamos ‘territórios de fragilidades’ são os espaços periurbanos, nos quais se observa a superposição de carências múltiplas – saneamento básico, habitação, acessibilidade, educação e saúde – aliadas à violência e desestruturação dos vínculos comunitários, impactando negativamente o processo de envelhecimento.

O Mapa da Desigualdade da cidade de São Paulo (2020)⁷ indicava este panorama amplo de desigualdade, além do desequilíbrio na distribuição de renda, abrangendo a de gênero e racial, ressaltando também as desigualdades regionais e, conseqüentemente, o fosso existente entre as diferentes regiões da cidade, contexto no qual se encontra o território no qual foi realizado este projeto de capacitação. A este respeito, Côrte e Brandão indicam que:

⁶ Página do CDI Paraisópolis no facebook: <https://www.facebook.com/CentroDiaParaisopolis/>.

⁷ O Mapa de Desigualdade é um trabalho da Rede ‘Nossa São Paulo’-organização da sociedade civil apartidária-que desde 2012 realiza a coleta os dados, partilhados com todas as instituições públicas e sociedade civil, visando o combate à desigualdade, pela promoção dos direitos humanos, pela participação e controle social, e pela transparência e respeito ao meio ambiente. Acesso em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Mapa-da-Desigualdade-2020-MAPAS-site-1.pdf>.

[...] as desigualdades impactam toda a sociedade, pois são geradoras de índices de criminalidade e violência (social e simbólica); nos tipos e na remuneração do trabalho; no nível de estresse e nas doenças que afetam a população – sinais de uma sociedade desequilibrada e com baixos índices de bem-estar social (2020, p. 195-220).

Segundo D’Andrea (2012) e Silva (2020), a favela de Paraisópolis, situada na Zona Sul da cidade, no coração do bairro mais abastado de São Paulo – o Morumbi – é a segunda maior da metrópole, com população estimada em 100 mil pessoas. Seu início ocorreu ao final da década de 1930, a partir do loteamento de antiga fazenda de cultivo de chá. A urbanização esperada não aconteceu e, aos poucos, a região foi sendo ocupada por trabalhadores das construções do entorno – Palácio dos Bandeirantes – atualmente sede do governo do Estado –, Hospital Israelita Albert Einstein e um estádio de futebol. Com o tempo, novas avenidas foram abertas e o bairro do Morumbi foi crescendo, com edificação de mansões e edifícios de luxo. Com crescimento desigual e irregular, desde o início, Paraisópolis torna-se um ‘bolsão’ de mão de obra barata da região, formado especialmente de migrantes do Norte/Nordeste do país, e território de constantes pressões, conflitos, desigualdades e violências.

A década de 1980 foi marcada por ameaças de remoção, pressionada pelo entorno rico, o que a organização e fundação da União de Moradores de Paraisópolis (1983), com mobilização na conquista de água e energia elétrica, dentre outras melhorias básicas. Atualmente ocupa área de cerca de um milhão de metros quadrados, mas apesar de pequenas melhorias e avanços, com crescente comércio local, o território ainda apresenta alta densidade, muita pobreza da população trabalhadora, que ali convive com muitos níveis de violência – a física, operada pelos órgãos de repressão⁸; a interna às famílias; dos grupos ligados ao tráfico; das relações de trabalho; do racismo e preconceitos; a simbólica – riqueza ao lado da pobreza; e a invisibilidade, ao

⁸ Ver <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/06/28/corregedoria-da-pm-investiga-violencia-policial-em-paraisopolis.htm>.

não se permitir que a população participe das tomadas de decisão neste território, e que tem ‘donos’ extraoficiais.

Atualmente Paraisópolis faz parte do G10 das Favelas, bloco de Líderes e Empreendedores de Impacto Social das Favelas que, assim como os países ricos do G-7, buscam unir forças em prol do desenvolvimento econômico e protagonismo das Comunidades, visando o desenvolvimento econômico e social dessas áreas urbanas. A ideia do G-10 é inspirar o Brasil inteiro a olhar para a favela, tornando as Comunidades grandes Polos de Negócios, atrativo para Investimentos, de forma a “transformar a exclusão em Startups e Empreendimentos de Impacto Social” de sucesso, a exemplo dos grandes blocos econômicos⁹.

O Projeto de Educação Continuada e Pesquisa – Organização e Desenvolvimento

O projeto de capacitação foi organizado com encontros semanais presenciais com a equipe do CDI (técnicos, cuidadores e pessoal de apoio) dividida em duas turmas (pois o atendimento aos idosos não podia parar), com 2h30 de duração, sempre com a presença de um docente especialista e um coordenador. Os encontros começavam com perguntas temáticas, reflexões escritas pelos profissionais; partilha e diálogo entre profissionais e docentes a partir dos temas levantados; ao final de cada encontro o tema seguinte era anunciado e os profissionais deveriam escrever, livremente, narrativas referentes às suas experiências pessoais e profissionais sobre o mesmo. No início e no final de cada encontro dúvidas teórico-práticas eram sanadas, com indicações bibliográficas pertinentes, além da resolução de questões surgidas no grupo, com apoio de docente e coordenadora.

No encontro seguinte as narrativas eram partilhadas entre todos, com troca de conhecimentos e saberes próprios, além dos sentimentos despertados, mediado pela docente que abria um espaço de segurança à partilha e fornecia apoio teórico, possibilitando trocas e construção de

⁹ Ver site do G10 Favelas: <http://www.g10favelas.org/>. Mais informações a respeito podem ser obtidas no canal Youtube: <https://www.youtube.com/c/G10Favelas/videos>.

saberes. A coordenadora, sempre presente, dava apoio ao processo, e assumia o papel de ‘escriba’ do caderno de campo; ponto de apoio na manutenção da linha teórica e realinhamento do grupo nas mudanças de tema/docente, esclarecendo potenciais dúvidas ou questões internas ao grupo. Este processo incluía a organização do acervo material gerado no processo de formação e pesquisa. Foram elencados 12 temas estruturantes à primeira etapa da formação, que detalhamos neste artigo:

- 1 – A condição humana e a arte de envelhecer (Narrativas sobre as representações da velhice e envelhecimento dos profissionais)
- 2 – Territórios do envelhecimento populacional: o que é envelhecimento, velhice e longevidade (Narrativas sobre os velhos da família dos profissionais do CDI)
- 3 – As fragilidades do ser nas complexas velhices: as síndromes geriátricas I (Narrativas das fragilidades dos idosos da família dos profissionais)
- 4 – As fragilidades do ser nas complexas velhices: as síndromes geriátricas II (Narrativas das fragilidades dos idosos do CDI)
- 5 – Filme *Alzheimer na Periferia*. O cuidado aos demenciados (Narrativas sobre os cuidados familiares dos profissionais)
- 6 – O cuidado centrado na doença e suas implicações versus o cuidado centrado na pessoa (Narrativas sobre os idosos (quem são) e os cuidados das suas doenças)
- 7 – Centro-dia: Lugar onde as relações de convivência se expressam (Narrativas de saberes, de gerações, experiências, trocas, lutas, poder, hábitos, cultura e doenças).
- 8 – Mediando relações no CDI (Narrativas de conflitos e seus desfechos dentro do CDI)
- 9 – Os cuidados cotidianos em um Centro-dia e o papel dos profissionais (Narrativas dos diferentes cuidados e papéis exercidos pelos diversos profissionais)
- 10 – O universo do CDI e os desafios interdisciplinares do trabalho em equipe (Narrativas do desafio do trabalho em equipe dentro do CDI)

11 – Religando Ofícios no CDI: perfil do idoso e perfil da organização (Narrativas dos ofícios dos profissionais, da configuração organizacional e técnica)

12 – O CDI de portas abertas à comunidade (Narrativas de boas vizinhanças – exercendo a cidadania).

Como pode ser observado, por meio dos temas e da abordagem metodológica narrativa, a capacitação dos profissionais-discentes tinha como pressuposto o exercício de reflexão, escrita e criação de espaço dialógico, a partir do olhar interno sobre o próprio envelhecimento; dos familiares idosos; seus cuidados; as síndromes mais comuns; o olhar ampliado sobre a realidade da comunidade; a possibilidades de atuação integrada no CDI e na comunidade. Esse foi o impulso para que o grupo trilhasse o ‘percurso de reconhecimento’ (RICOUER, 2006), partindo das experiências e conhecimentos dos profissionais – reconhecimento de si; o reconhecimento de outros – idosos e suas famílias; entre si – equipe profissional, idosos e familiares e a comunidade, partilhando experiências e narrativas em território de fragilidades – processo de ‘reconhecimento mútuo’ – eu reconheço/eu sou reconhecido. Este ‘percurso’ é um objetivo/aposta dos projetos de capacitação/educação continuada/pesquisa que temos realizado, indicando que não basta o saber teórico/técnico já estabelecido, mas tem como premissa a necessidade da ‘apreensão’ do conhecimento coproduzido por todos os participantes, dinâmico e humanizado, sempre indicando um ‘porvir’, e fundado no contexto social vivido.

A metodologia dialógico-narrativa (JOSSO, 2006; DELORY-MONBERGER, 2008), aqui utilizada, foi idealizada ao longo do percurso como docentes e pesquisadoras, pois notávamos que muitos profissionais, de diferentes áreas, que atuavam junto às pessoas idosas, não possuíam preparo teórico, técnico e abertura humanizada adequada à atuação junto a este público. Mesmo considerando o significativo aumento da população idosa na sociedade, boa parte dos cursos de graduação não preparava os alunos para a atuação com esta faixa etária, em perspectiva humanística, privilegiando a atuação mais ‘técnica’, desconsiderando a complexidade que envolve o

processo de envelhecimento e mantendo, muitas vezes, preconceitos que impedia o atendimento ao ‘sujeito’ idoso pleno – em direitos, desejos e necessidades.

Outra constatação e desafio é verificar que a demanda crescente por serviços dirigidos a esta faixa etária leva muitos profissionais se encaminharem para a área como “mercado” promissor, sem desenvolver, muitas vezes, a sensibilidade necessária para a atenção diferenciada. Observamos: ou um cuidado competente, mas automatizado e frio; em outras circunstâncias certa indiferença, falta de paciência e até rudeza; ou tentando ser “carinhoso”, tratar o idoso por diminutivos, infantilizando-o, não considerando suas reais capacidades, necessidades e desejos. Existe a competência da formação, mas não habilidade na ação.

Solicitar ao profissional a narrativa em primeira pessoa, tendo como perspectiva o processo duplo de reconhecimento de si, de outros e mútuo, é exercício que pode oferecer perspectivas inovadoras visando o desenvolvimento de relações humanizadas com os idosos da própria família, em suas fragilidades, sensibilizando para o cuidado centrado na pessoa, nas relações comunitárias de convivência e apoio, no qual se incluem os serviços oferecidos pelo CDI, como intervenção e mediação, por profissionais, atitudes e ações que possam impactar a vida pessoal, profissional e comunitária. Ao longo deste processo foi construído um acervo composto por diferentes narrativas – idosos, profissionais e familiares; nas observações escritas nos ‘diários de campo’, pelos docentes e a coordenadora do processo; além do material didático de apoio que, posteriormente, vão compor seu acervo documental.

Tecendo Teias de Saberes

Ao longo do processo objetivamos desenvolver nos profissionais-discentes a atitude ativa de busca, investigação e a re-apropriação dos saberes-fazer, próprios a cada um, e os comuns ao grupo. O ponto de partida foi reconhecer o território de atuação e, nele, as experiências vividas, além de sensibilizar os profissionais participantes para a escuta interna dos sentidos e significados de suas vidas-trabalhos, intrinsecamente ligados, compartilhando

dúvidas e soluções, visando à integração de experiências e saberes na ação e exercício de formação humanizada. Buscamos, igualmente, sensibilizar para o fato de que a vida humana não é indiferente ao contexto social nas quais ela se desenrola, exigindo o reconhecimento de sua relação com os processos político-institucionais e as práticas sociais pertinentes às diferentes culturas nos quais estão inseridos. Os encontros podem ser assim considerados, na perspectiva antropológica, como espaços etnográficos de pesquisa de si, do outro e das práticas, nos quais os participantes podem encontrar ‘o novo’ naquilo que lhes é mais familiar – mas que surpreende quando é observado, analisado, anotado, refletido e retrabalhado em cada nova escrita (AUGÉ; COLLEYN, 2012)¹⁰.

Ampliamos, assim, a reflexão sobre a metodologia dialógico-narrativa como apresentada na obra da educadora franco-alemã Christine Delory-Momberger (2008) que afirma o processo como, simultaneamente, autobiográfico – uma reflexão sobre si, pela palavra; e heterobiográfico pelo trabalho de escuta e leitura do relato do outro. Indica o compreender o outro e compreender-se por meio do outro, em meio à complexidade própria ao humano, pois a palavra é autobiográfica e proferida em um tempo e espaço específico, com a intermediação do grupo. É a palavra socializada cujo efeito é formador, propiciando a construção de uma “cultura da atenção”. A educadora francesa Cristine Josso (1999, p. 14), aponta em suas reflexões sobre “história de vida em formação” que essa abordagem abre “novo horizonte teórico no campo da educação de adultos para uma abordagem da formação centrada sobre o sujeito aprendiz, utilizando a mediação de uma metodologia de pesquisa-formação articuladas às histórias de vida”.

Na área da gerontologia social a educação continuada, na abordagem narrativa, contempla o exercício de reaprender e refazer, individual e coletivo, e se concretiza no movimento da escuta sensível nos grupos – descobrir, construir, aprender e ensinar com e a partir da

¹⁰ Na perspectiva antropológica a observação e recolha de material no campo de trabalho é denominado etnografia, etapa seguida da etnologia — análise e escrita das experiências vividas, materiais e dados obtidos, perspectiva que complementa e, simultaneamente, amplia o trabalho realizado.

intersubjetividade estabelecida pela reflexão, trocas de experiências, análises de casos, entre outras possibilidades que surgem nos encontros integrativos. Os projetos de trocas de “saberes-fazer” são caminhos de descobertas para profissionais e formadores, e as perguntas geradoras de reflexões devem ser lançadas a todos, o que implica diálogo, parceria e interação de intersubjetividades, desafio que exige clareza dos objetivos, tempo de encontro e reflexão na busca de ações interdisciplinares, integrativas, significativas e humanizadas. Assim, as articulações entre teoria e prática podem encaminhar à aprendizagem, à reflexão e à mudança frente aos saberes coproduzido por todos os indivíduos, portadores de especificidades pessoais e culturais, e competências desenvolvidas ao longo da trajetória, a serem rearticulados frente aos desafios da prática cotidiana. Neste contexto a atitude interdisciplinar, como já indicado, nos possibilita enfrentar o grande desafio da articulação criativa entre diferentes saberes-fazer – uma compreensão em rede – considerando os saberes como fios de uma mesma trama.

Seguimos Fazenda (2001a) na perspectiva que devemos nos apoiar nos princípios da interdisciplinaridade: o bom uso do tempo, privilegiando o tempo de espera, que leva à coerência da busca, ao respeito pelo próprio trabalho e ao de outros, a humildade de compartilhar e colocar-se, assim como ao trabalho, em constante revisão e (auto) análise crítica, sempre contextualizada no tempo e espaço da cultura, aliado a ousadia das propostas e a coragem e o pioneirismo da luta.

O primeiro elemento para o enfrentamento e superação do desafio, indicados pelos princípios de encontro e formação interdisciplinar, é a palavra. As palavras que constituem a língua e a linguagem nos distinguem dos outros seres vivos, fazendo de nós humanos; torna possível o compartilhar de informações, pois pressupõe o encontro eu-outro, concretizando a interação social, que constrói e constitui as culturas, em sentido amplo. Ao abordar os significados culturais devemos considerar a interdisciplinaridade em dupla perspectiva, quanto às suas finalidades que, aparentemente contraditórias, não devem ser vistas como excludentes. O conceito difere quando analisado na perspectiva da influência europeia –

enfoques sociais, epistemológicos e ideológicos – e à anglo-saxônica – evidentemente mais pragmática (LENOIR, 2001).

As perspectivas estão ligadas a lógicas diferentes, próprias a cada uma dessas culturas, e às concepções educacionais a elas correspondentes, pois na cultura europeia, especialmente na de língua francesa, o foco é o *saber-saber*, com destaque para a problematização do saber e o questionamento do sentido que precede a ação. Na cultura anglo-saxônica, especialmente nos Estados Unidos, a questão central é sua funcionalidade com ênfase na perspectiva instrumental: o *saber-fazer ou saber-agir*.

O mesmo autor afirma ter encontrado no Brasil outra lógica, na qual a interdisciplinaridade está centrada no ser humano – uma abordagem fenomenológica – segundo pesquisas desenvolvidas por Ivani Fazenda, ao longo de mais de 30 anos de estudos e pesquisas, na qual se destacam: a intencionalidade da ação; a necessidade de autoconhecimento; do reconhecimento da intersubjetividade e do diálogo – o *saber-ser* –, entendidos como processo de descoberta de si.

Constatamos, neste processo, que o diálogo se faz na criação coletiva – interação entre eu e outros – identidades construídas e expressas nos diálogos, por meio de leituras objetivas e subjetivas das realidades. Nos apresentamos e nos (re) conhecemos como membros de uma comunidade sociolinguística, tecendo uma rede de conversações e de (re) significados – palavras sobre palavras – que expressam nossas identidades culturais pessoais e coletivas únicas e múltiplas – expressas nas palavras faladas e escritas, nos olhares, gestos, silêncios. Como afirma Martín-Barbero (2014, p. 33):

Dialogar é arriscar uma palavra ao encontro não de uma ressonância, de um eco de si mesma, mas sim de outra palavra, da resposta de um outro [...] é descobrir na trama de nosso próprio ser a presença dos laços sociais que nos sustentam. É lançar as bases para uma posse coletiva, comunitária, do mundo.

Afirma ainda que a palavra não se reduz ao gesto, mas se inicia nele, e por ele descobrimos que a linguagem não é só tradução de ideias, *mas uma*

forma de habitar o mundo, de se fazer presente nele, de compartilhá-lo com outros homens.

O que se considera saber pode ser, nesta perspectiva, indagado – O que é? Como se constituiu? Como utilizá-lo para a vida? A primeira reflexão nos indica sua pluralidade – saberes – já que não se pode pensar em um saber único, como verdade absoluta. Segundo Maturana e Varela “[...] ao pretendermos conhecer o conhecer encontramos-nos nitidamente com o nosso próprio ser [...] todo conhecer é um fazer [...] todo o ato humano, ao construir um mundo na linguagem, tem um caráter ético, porque ocorre no domínio social (2001, p. 265-270). O termo ‘conhecer’ – *saber de* – já nos indica o primeiro passo no caminho complexo do processo de integração dos saberes, como ato humano em meio social. Devemos considerar que a primeira impressão – *o saber de* – vem das *experiências* que vivemos e do *que se passa e do que nos acontece* a partir delas (LARROSA, 2002; 2015).

O que nos impacta? A experiência, única e individual, é percebida pelos sentidos e filtrada pelo corpo, e a sensação que dela deriva já foi considerada pela Filosofia como *elemento simples e último do conhecimento*. As sensações básicas de frio, calor, dor, paladar, cheiros, sons, nos fornecem os indícios do ambiente circundante e, gradativamente, criamos classes de experiências agradáveis e desagradáveis. Afirma Larrosa (2002, p. 21) que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Cada indivíduo tem uma experiência que pode ser elaborada como conhecimento sobre o ‘mundo’ e adquire um repertório de sensações e aprendizados que compõe ‘seu’ universo de saberes – *saber de*. Incorporamos e transformamos experiências, os conhecimentos individuais, em saberes, logicamente organizados, – *saber que*; visando ações coletivas, com benefícios comuns – *o saber como*.

Devemos, pois, nos aproximar com respeito dos diferentes saberes, seguindo a lógica da descoberta, que se renova a cada encontro cotidiano, o que muitas vezes causa medo e incomoda, pois se arrisca deixar a segurança do já conhecido por algo inovador, e que pressupõe movimento e incertezas. Para tanto devemos estar alertas, termos espírito crítico para escolher entre

várias possibilidades – estudar, refletir, admitir erros e falhas, voltar atrás. No registro da descoberta teremos um processo de constante e cotidiana admiração pelo universo circundante, de movimento de apreensão e ressignificação. Os indivíduos em formação permanente devem ser levados a perguntar, examinar, analisar, desafiar e, neste sentido, é mais importante acentuar-se o processo de aprendizagem e relativizar o produto.

A aprendizagem assim estimulada baseia-se no profundo respeito pelos indivíduos como seres humanos únicos, pois quando se respeita o outro se estimula o respeito mútuo e o auto respeito. O filósofo brasileiro Hilton Japiassu [1934-2015] (2001) que afirma que para (des) pensar e repensar é preciso o *sapere-aude* – saber ouvir – ousadia de pensar e coragem de usar a inteligência. O já centenário e ativo cientista social e filósofo francês Edgar Morin (2000) afirmava que a complexidade do saber e ação é característica inerente ao ser humano, considerando a perspectiva biopsicossocial, encarada em sua ambiguidade, como geradora de pensamento articulador. Mesclam-se, assim, as complexidades do humano, da apreensão do saber e própria ao momento social de transformações profundas.

Afirmamos, assim, que a atitude interdisciplinar, que destaca a fundamental articulação entre *saber-saber*, *saber-fazer*, e *o saber-ser*, como proposta por Fazenda (2001), tem sido observada nos grupos de profissionais em projetos de educação continuada, na medida em que mostraram o rigor – compromisso e competência – e a ética na trajetória de vida, por meio dos projetos existenciais e de trabalho, explicitados na segunda etapa deste processo de formação, na modalidade remota, baseada em “discussão de casos” a partir dos atendimentos no CDI. Destacaram-se os temas: Cuidado versus Desejo por Descuidado (quando o cuidado excessivo limita); Atendimento EAD e inclusão digital para idosos; Projeto de Vida e Tanatologia; Desafios dos cuidados (apego, história de vida do idoso, estereótipos do envelhecimento); Saúde Mental dos idosos e estratégias; Entendendo o Alzheimer, Demências e outros transtornos; Fragilização de vínculos familiares – busca de estratégias de fortalecimento; O trabalho do cuidador e o papel dele com o familiar do idoso; A comunidade no papel do cuidado idoso (quando o idoso não tem familiares); CDI de portas abertas à comunidade.

A terceira etapa da formação, também com atividades remotas assíncronas, surgiu de demanda dos próprios profissionais-discentes ao reconhecerem a necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre o território de atuação do CDI, política do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Por isso os temas propostos foram: Saiba mais sobre o SUAS (informações sobre o funcionamento do SUAS, na perspectiva do acesso a direitos); Oportunidades vivas do Território, que podem ser aproveitadas pelas famílias e usuários; Trabalho e Equipe – Criando ambiente colaborativo, mediação de conflito; Revisão de Tipologia do CDI (com quem e como contar no serviço, e Descrição das atividades realizadas pelo serviço); Arquitetura, Ambiência e Envelhecimento; Abordagens biopsicossociais da Dor; Farmacologia – Tipos de medicação, Desafios na aderência no tratamento medicamentoso.

Os temas foram trabalhados seguindo a perspectiva de apreender e articular as complexidades de seres e saberes – facilitadora na construção das teias de saberes – construções humanas, no tempo e espaço da cultura, em suas identidades complexas, múltiplas e passíveis de serem reconstruídas, por meio de ações integrativas realizadas no território de fragilidades. Desordem e mudança, inerentes à natureza, não são impedimentos para esta construção, mas fatores constitutivos dos seres, saberes e sociedades dos quais são construtores e constructos. Os desafios estão nos tempos vividos, internos e externos, e a busca de superação dos mesmos é a ação que funda as culturas.

Ateliê – As Escritas de Saberes

Finalizando este projeto de formação continuada e pesquisa, a pedido dos discentes-profissionais, foi idealizada a última etapa – os ateliês de *escritas de saberes* a partir da discussão de experiências do CDI – com objetivo de fornecer suporte teórico e metodológico na elaboração de artigos, relatos de experiência e de pesquisa (individual e/ou em grupo) que articulassem as reflexões construídas no processo de educação continuada, aliado às práticas

cotidianas, objetivando a escrita de artigos para publicação¹¹. Juntos, constatamos a falta de material de pesquisa na área de formação/educação continuada que relatasse experiências, exitosas ou não, que poderiam ser ponto de apoio de reflexões, práticas e aprimoramento cotidiano aos profissionais da área gerontológica.

Os *Ateliês de Escrita* seguiram a mesma metodologia dialógico-narrativa, e foram organizados em 6 encontros virtuais mensais, com cerca de 2h30 de duração, aliado a atividades remotas assíncronas para reflexão, elaboração, supervisão e suporte na escrita de artigos, seguindo normas próprias, visando futuras publicações. Teve como objetivo: fornecer suporte teórico e metodológico visando atender as expectativas dos profissionais do CDI, na etapa final de formação; escrever artigo (individual/grupal) que articulasse as reflexões construídas no processo de formação com as práticas cotidianas dos envolvidos. Este movimento, que emergiu do próprio grupo foi considerado como parte dos resultados benéficos do processo de formação, levando-os à re-apropriação de si, da equipe de trabalho, e dos desafios da atuação profissional e, especialmente, de suas múltiplas competências, incluindo escrever um artigo.

Na primeira reunião virtual, após a conversa inicial, indagamos sobre como pensavam a respeito destas ‘escrita de saberes’? Dúvidas, dificuldades e expectativas? Em seguida foi proposto ao grupo que retomassem a reflexão de base do primeiro encontro presencial – janeiro, 2020 – iniciado com reflexões e escrita individual, e posterior partilha entre a equipe e formadores, seguindo a metodologia proposta, com as seguintes questões: Quem sou eu profissional? Qual é o principal desafio da minha atribuição? Qual meu ponto forte pessoal e profissional – competências e habilidades? Qual minha principal dificuldade? Como fortalecer o potencial

¹¹ Foram publicados 4 artigos individuais no site *Portal do Envelhecimento* e, um outro, coletivo, está em processo de acabamento para ser encaminhado para uma revista indexada: <https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/minha-experiencia-como-enfermeira-em-um-centro-dia-para-idosos-cdi/>; <https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/a-funcao-do-nutricionista-no-centro-dia-para-idosos-cdi/>; <https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/o-papel-do-assistente-social-em-centro-dia-para-idosos-cdi/>; <https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/o-papel-da-terapia-ocupacional-em-um-cdi-relato-sobre-a-pratica-na-pandemia/>.

positivo e superar obstáculos e dificuldades? Quais as dificuldades, desafios e aprendizagens deste período de trabalho/formação?

As questões iniciais eram recolocadas após quase dois desafiadores anos, para a todos, e consideramos pertinente refletir e voltar aos passos dados na escrita sobre as mudanças ocorridas, derivadas dos desafios de uma formação de médio prazo, em situação pandêmica e a necessidade de afastamento pessoal entre a equipe, e especialmente dos idosos, utilizando dispositivos midiáticos, tanto no processo de formação como na ‘invenção’ de modos de ‘intervenções’ pontuais à distância, mantendo visitas presenciais ocasionais aos idosos.

Ao final deste encontro notamos que seria possível ao grupo (re) apropriar (se) dos saberes-fazeres, elaborados no período; ‘reconhecer o ambiente e a equipe’ visando à escrita de artigo (s), relativos aos projetos de trabalho realizados, em perspectiva interdisciplinar; desvelar e promover ações sócio-gerontológicas renovadas, a partir das reflexões teóricas e práticas, resultantes das intervenções junto aos idosos e familiares, por meio de materiais redigidos individualmente e retrabalhados em grupo. Indicamos, como ponto inicial, considerarem os ganhos suplementares na consolidação dos laços de parceria na equipe, em suas reflexões e no trabalho cotidiano na comunidade, frente a tantos desafios, em espaço de solidariedade e respeito. A reunião seguinte foi de partilhas das narrativas e das ideias iniciais sobre o trabalho de escrita e a necessidade da articulação das redes de saberes, de cada profissional, já surgindo o movimento de organização interna.

Como sugestão de orientação, na organização e escolha de futuros conteúdos, utilizamos os estudos de Oscar Jara Holliday – *Para sistematizar experiências* (2006, s/p). Segundo o autor:

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo. Apropriar-se da experiência vivida e dar conta dela, compartilhando com os outros o aprendido.

Ela permite compreender as experiências realizadas; melhorar a própria prática; incentivar o diálogo entre saberes – articulando o saber cotidiano e os conhecimentos teóricos que se entrelaçam. Para iniciar o processo são necessários dois requisitos: ter participado da experiência; ter realizado o registro das mesmas. Neste sentido devem ser definidos: a finalidade da sistematização; recuperar a experiência a ser sistematizada; destacar os aspectos centrais; encontrar um eixo de sistematização; analisar, sintetizar e interpretar criticamente o processo; formular conclusões; comunicar a aprendizagem.

A partir destas indicações tiveram início as escritas individuais e grupais, partilhadas entre os componentes da equipe e nos encontros virtuais com a dupla de formadores, um processo de construção e reconstrução dos textos primários; posteriormente a definições sobre os temas dos artigos e comunicações individuais; as articulações para a escrita do texto grupal – um estudo de caso de atendimento a uma idosa e sua família, em seus muitos desdobramentos, e no qual todos os profissionais tinham participado. Parte deste processo já vinha sendo acompanhado no período pré-pandêmico, mas seu desdobramento, no período de afastamento dos idosos do CDI, e as soluções encontradas pela equipe para continuar em ação, virtual e/ou presencial, durante o período de afastamento mostrou-se como grande e generoso esforço de mobilização e competências múltiplas.

Durante o processo de escrita foram realizadas reuniões de acompanhamento periódicas, individuais e grupais, para leitura do material, reforço bibliográfico, exercícios conjuntos de aprimoramento da escrita, objetivando uso correto da língua, clareza, concisão e aplicação de normas técnicas e éticas próprias à escrita para revistas acadêmicas, como desejo do grupo. Neste processo surgiu um diálogo promissor entre o conhecimento e a dúvida, seguindo a lógica da descoberta, que se renovava a cada encontro e despertava na equipe o interesse e o espírito crítico. Ficaram evidenciados os ganhos no processo de formação continuada da equipe e o trabalho relacional realizado no CDI, interna e externamente – como espaço de troca de saberes, fazeres; de acolhida; de comunicação compassiva; de realização de desejos; de construção e reconstrução de vínculos; de proteção e cuidado. Destaca-se,

neste contexto, a forte presença deste equipamento como apoio no cotidiano da comunidade.

A aprendizagem, assim estimulada, teve como base o profundo respeito pelos indivíduos como seres humanos únicos, pois no respeito ao outro se estimula o respeito mútuo e o auto respeito. Desordens e mudanças, incluindo as vividas neste período pandêmico, são inerentes à natureza e às culturas, fatores constitutivos dos seres, saberes e sociedades. Os desafios estão nos tempos vividos, internos e externos, e a busca de superação dos mesmos é a ação que funda as culturas. “Saber é um dever, um risco que cada indivíduo deve correr conscientemente para ter acesso ao estatuto de sujeito livre e racional” (JAPIASSÚ, 2001, p. 30).

Referências

AUGÉ, Marc; COLLEYN, Jean-Paul. *L´ Anthropologie*. Paris: PUF, 2012.

BRANDÃO, Vera. Viver bem para longeviver melhor. *Revista Portal de Divulgação* (São Paulo), 34, Ano III, jul. 2013. ISSN 2178-3454. Disponível em: www.portaldoenvelhecimento.org.br/revista. Acesso em: 11 maio 2014.

BRANDÃO, Vera; CÔRTE, Beltrina; FAZENDA, Ivani. A Interdisciplinaridade na Gerontologia Social. *Revista Interdisciplinaridade*. 2015, n. 7. p. 61-70. ISSN 2179-0094. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/25067>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRANDÃO, Vera. Caminhos do Saber: Reflexão. *Revista Interdisciplinaridade*. 2015, p. 47-55. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/25481>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRANDÃO, Vera; CÔRTE, Beltrina.; SILVA, Ademir. A importância dos NCIs para o longeviver na cidade. *Portal do Envelhecimento* (2017). Disponível em: <https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/importancia-dos-ncis-para-se-longeviver-em-sao-paulo/>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRANDÃO, Vera; CÔRTE, Beltrina. A Cultura do Longeviver e a Curadoria do Saber. In. Barroso, A. S.; Hoyos, A.; Salmazo-Silva, H.; Fortunato, I. (Org.). *Diálogos Interdisciplinares do Envelhecimento*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

CÔRTE, Beltrina; BRANDÃO, Vera. Longevidade Avançada-A reinvenção do tempo. *Revista Kairós-Gerontologia*, 21(1), 213-241, 2018. ISSN 2176-901X. São

Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP. doi:
<http://dx.doi.org/10.23925/2176-901X.2018v21i1p213-241>

CÔRTE, Beltrina; BRANDÃO, Vera. Territórios de Fragilidades: Envelhecimento e Políticas Públicas – um projeto de educação continuada. *Rev. Public Sciences & Policies. Ciências e Políticas Públicas*, Portugal. v. 6, n. 2, 2020.

BRETON, Hervé; CUNHA, Daysi Moreira. O Inquérito sobre o conhecimento no trabalho: entre a atividade narrativa e os processos dialógicos. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 28, n. 56, p. 56-69, set./dez. 2019.

D'ANDREA, Tiaraju. Real Panorama da Polis: Conflitos na Produção do Espaço em Favelas localizadas em bairros da elite de São Paulo. In PÓS v. 19, n. 31, p. 44. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP*, junho 2012. ISSN: 1518-9554

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação. Figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2008.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2001.

FAZENDA, Ivani. (Org.) *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001a.

HOLLIDAY, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. Ministério do Meio Ambiente, 2006.

JAPIASSU, Hilton. A Crise das Ciências Humanas. In: Fazenda (Org.). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1995.

JAPIASSU, Hilton. *Desistir de Pensar? Nem Pensar!* São Paulo: Letras & Letras, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (31. ed.) 2005.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Revista da Faculdade de Educação – USP*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul/dez. 1999.

JOSSO, Marie-Christine. “Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si”. In Souza, E.C; Abrahão, M.H. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006, p. 7-13.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002, n. 19.

LARROSA, Jorge. *Tremores. Escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Editora Autêntica 2015.

LENOYR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: Uma complementaridade necessária e incontornável. In: Fazenda, I (Org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus, 2001, p. 45-75.

MATURANA, Humberto; VARELLA, Francisco. *A Árvore do Conhecimento*. São Paulo: Editora Palas Athena, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A Comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAN, José. *Educando para uma vida mais plena*. 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/04/educando_vida.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RICOUER, Paul. *Percurso do Reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.

SANTOS SILVA, Thaís. *Evidências de Desigualdade Social em Significações Simbólicas: O caso de crianças de Paraisópolis e Morumbi (SP)*. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação do curso de Psicologia, da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, PUC/ São Paulo, 2020.

SCHON, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Artmed, 2007.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

O CARBONO E AS MEMÓRIAS DOS OUTROS

Breno Silva¹

Resumo: O livro *Carbono* foi feito a partir de caminhadas, observações nas ruas, álbuns de família e conversas com moradores do São Benedito. Ele é uma das resultantes do projeto Espaço da Memória, que atua desde 2017, produzindo narrativas dos moradores do São Benedito, com ênfase nas constituições desse território do município de Santa Luzia na divisa com Belo Horizonte. Frequentando os arquivos digitais do Espaço da Memória é fácil perceber que muitas narrativas se cruzam, evidenciando pontos em comum. Tão comuns que poderiam ser sintetizados nas dificuldades de implantação das periferias metropolitanas brasileiras, com as questões de carências de infraestrutura e de acesso precário à moradia. Associando os “documentos” dispersos pelo São Benedito com os sistematizados nos arquivos do Espaço da Memória, a questão inicial, posta para a escrita do *Carbono*, foi a de como realizar uma narrativa coletiva a partir de fragmentos de memórias dos outros, de si mesmo e de “documentos” como achados imagéticos, conversas soltas, impressões dos espaços e referências dispersas no tempo. E o que resultaria dessas associações, com certeza seria uma memória dessubstancializada, mas sem a mesma certeza, ela tenderia para algum sentido coletivo. Talvez, esse sentido coletivo saia da transmigração do trauma para figurar uma pós-memória num tempo-espaço mítico, como o entende Furio Jessi, enquanto locus da revolta. *Carbono* traz sete narrativas tangenciando o São Benedito. Esse artigo é um esboço reflexivo do próprio autor, desdobrando a trama da realização do livro. E, fundamentalmente, trata-se de uma digressão sobre o processo da escrita sobre as memórias dos outros.

Palavras-Chave: Memória coletiva. Alteridade. Revolta.

CARBONO AND THE MEMORIES OF OTHER

Abstract: The book *Carbono* was made from walks, observations in the streets, family albums and conversations with residents of São Benedito. It is one of the results of the Espaço da Memória project, which has been operating since 2017, producing narratives by the residents of São Benedito, with an emphasis on the constitutions of this territory in the municipality of Santa Luzia on the border with Belo Horizonte. Frequenting the digital archives of Espaço da Memória, it is easy to see that many narratives intersect, highlighting commonalities. So common that they could be summarized in the difficulties of implantation in

¹ Professor no IFMG e professor visitante no Pós-Crítica. Pós-doutor pelo Pós-Crítica, pós-doutor no LEIRIS-Université Paul Valéry. Doutor pelo PPGAU-UFBA. Autor dos livros *Carbono* (Impressões de Minas, 2021); *O radicalmente outro nas cidades* (Edufba, 2018), *Atravessando as terras de ninguém* (Fábrica de letras, 2018). Editor da revista *Desmanche*. breno.silva@ifmg.edu.br.

the Brazilian metropolitan peripheries, with the issues of lack of infrastructure and precarious access to housing. Associating the "documents" dispersed throughout São Benedito with those systematized in the Espaço da Memória archives, the initial question posed for the writing of *Carbono* was how to carry out a collective narrative from fragments of memories of others, of oneself and "documents" such as imagery findings, loose conversations, impressions of spaces and references dispersed in time. And what would result from these associations would certainly be a desubstantialized memory, but without the same certainty, it would tend towards some collective meaning. Perhaps, this collective sense leaves the transmigration of trauma to figure a post-memory in a mythical time-space, as understood by Furio Jessi, as the locus of revolt. *Carbono* brings seven narratives related to São Benedito. This article is a reflective sketch by the author himself, unfolding the plot of the book's realization. And, fundamentally, it is a digression on the writing process on the memories of others.

Keywords: Collective memory. Alterity. Revolt.

O espaço da memória, os percursos, os desafios das memórias dos outros

O livro *Carbono* foi escrito a partir de caminhadas pelos bairros do distrito de São Benedito, observações nas ruas, vistas de álbuns de fotografias de família, conversas com moradores e imersões nos arquivos do projeto Espaço da Memória². O *Carbono* conta com sete narrativas tangenciando o São Benedito. E esse artigo é um esboço reflexivo do próprio autor, desdobrando a trama da realização do livro. O livro é uma das resultantes do projeto Espaço da Memória, que atua desde 2017, produzindo narrativas dos moradores do São Benedito, com ênfase nas constituições desse território do município de Santa Luzia que fica na divisa com Belo Horizonte. Frequentando os arquivos digitais do Espaço da Memória com os relatos de moradores, fotos e documentos, como o jornal popular *O estopim*³, é fácil

² O projeto Espaço da Memória, coordenado pelos professores Breno Silva e Roxane Sidney, investiga a produção da memória relacionada aos processos históricos de construção nos bairros do entorno do IFMG-Campus Santa Luzia. A partir do levantamento de acervos pessoais e conversas, sintetizamos as memórias dos moradores em formas narrativas de texto, áudio e ou vídeo. O projeto propõe a construção de um acervo público – através de um blog – onde são compartilhadas as experiências vividas dessa população. Ver: <https://espacodamemorialits.wordpress.com/>.

³ O *Estopim* foi um jornal de lutas populares do São Benedito publicado mensalmente entre agosto de 1986 e novembro de 1989, na passagem do regime ditatorial para a democracia no Brasil. A maior parte dos artigos nesse jornal não era assinado, o que demonstra uma convergência coletiva na produção dos

notar que muitas narrativas se cruzam, evidenciando diversos pontos em comum. Tão comuns que poderiam ser sintetizados nas dificuldades de implantação das periferias metropolitanas brasileiras, com as questões de carências de infraestrutura e de acesso precário à moradia resultantes do abismo social brasileiro.

Imerso nos arquivos digitais do projeto Espaço da Memória, saturado do posicionamento que acabaria por dar no mesmo reforçando o já sabido, acabava por me perder nos detalhes das narrativas e nos fragmentos das imagens. Me perdia, por exemplo, na pintura de paisagem marítima, a praia, os coqueiros, o mar e o pôr do sol, pendurada na parede roxa, entre outras duas pinturas, na casa de um dos entrevistados, exatamente no trecho em que ele dizia das dificuldades com a água dos primeiros moradores do bairro. Inevitavelmente ocorreu-me que o que estava por trás da beleza daqueles quadros, o da praia e o da fala do morador, era qualquer coisa de trágico. E essa suspeita, não consegui mais deixá-la de lado. Percorrendo os documentos por uma via errática, eles me exortavam cada vez mais a retornar para fora. Tomar um ar, caminhar e conversar com as pessoas despreziosamente, observar situações nas ruas e imaginar associações improváveis. Sair da casa acadêmica por um chamado da experimentação, como Simônides, o poeta ao qual se atribuí a arte da memória, ao sair do banquete instantes antes da casa cair⁴. No entanto, poder voltar sem

textos, um programa comum voltado para combater a desigualdade social tão evidente no distrito de São Benedito. No primeiro editorial de agosto de 1986, o estopim era adjetivado como signo de uma revolução generalizada perpassando as pessoas e o mundo ao redor, os redatores escreviam: “Você é o ESTOPIIM; seu bairro é o ESTOPIIM; o povo unido solidariamente é o ESTOPIIM. O ESTOPIIM capaz de causar a explosão para uma nova convivência social”.

⁴ Conta-se que o poeta Simônides de Ceos (556 a.C.-468 a.C) foi contratado por Escopas, um nobre da Tessália, para entoar um poema sobre os dotes atléticos de um campeão de lutas durante um banquete em homenagem ao mesmo. Porém, o poeta acrescentou elogios a Castor e Pólux ocupando metade da ode. Por conta desse acréscimo, e desconsiderando que Pólux era um exímio lutador, Escopas disse ao poeta que pagaria somente metade do combinado e, ainda, que ele cobrasse o restante dos deuses gêmeos. Logo depois desse episódio, Simônides foi avisado de que dois jovens gostariam de falar com ele e o aguardavam do lado de fora da casa. Ao sair, não encontrou ninguém. Nesse mesmo instante o teto do salão desabou, matando Escopas e os demais convidados. Eles ficaram tão desfigurados, que nem os próprios parentes que vieram para dar sequência aos ritos fúnebres conseguiram reconhecê-los. Mas Simônides conseguia se lembrar exatamente onde ficava cada convidado, e assim cada corpo destroçado foi identificado. Castor e Pólux haviam pago a sua parte da poesia, retirando Simônides do desabamento. A partir dessa experiência, como coloca Cícero, Simônides “inferiu que as pessoas que desejam treinar

determinar os posicionamentos, sem a pressa diagnóstica das jornadas e acompanhado das digressões que, quase sempre, nos desviam dos temas.

Associando os “documentos” dos espaços e falas dispersos pelo São Benedito com os sistematizados nos arquivos do Espaço da Memória, a questão inicial, posta para a escrita do Carbono foi a de como realizar uma narrativa coletiva a partir de fragmentos de memórias dos outros e de “documentos” como achados imagéticos, conversas soltas, impressões dos espaços e referências que soariam anacrônicas. E o que resultaria dessas associações, com certeza seria uma memória dessubstancializada, desvinculada das primazias identitárias e traumáticas. Uma memória que irrompe do inesperado e que não se mostra como uma verdade absoluta e nem como inerente a constituição do sujeito memorioso. Mas sem a mesma certeza, ela tenderia para algum sentido coletivo na medida em que não se funda na identidade, ao passo que a dessemelhança apresentada nas associações repercute traços internos de alteridade. Talvez, esse sentido coletivo almejado ainda poderia ser mais radical, e sair da transmigração do trauma da precarização generalizada da vida daquelas pessoas, para figurar uma pós-memória no tempo e espaço mítico, como o entende Furio Jesi (2018), enquanto locus da revolta, ou, em outros termos, quando se sente que “não se está só na cidade” (2018, p. 72), ou, até mesmo, como a epopeia de uma comunidade impossível. Comunidade consoante ao instante da revolta, que, segundo Jesi, “determina a fulminante autorrealização e objetivação de si como parte de uma coletividade” (2018, p. 70). E esse instante da revolta, às vezes, é muito mais silencioso que o brado consonante das multidões.

A ideia do instante da revolta de uma comunidade impossível trouxe a do enfrentamento da linguagem na narração da memória. O mito da insurgência fabulado dá um acesso à memória coletiva numa dimensão tanto pós quanto pré-histórica, ao passo que acede a uma linguagem que não é aquela estruturada, explicativa, identitária, dominante. Mas o que eu posso

essa faculdade (da memória) precisam selecionar lugares e formar imagens mentais das coisas que querem lembrar, e guardar essas imagens nesses lugares [...].” Ver CÍCERO. *De oratore*, II, lxxxvi, p. 351-4 *apud* YATES, F. *A arte da memória*. Trad. de Flávia Bancher. Campinas: Editora Unicamp, 2013. p. 18.

dizer é que desacreditar totalmente da linguagem dominante seria de algum modo, sobrevalorizá-la ainda mais. Assim como desacreditar no sujeito abriria para outras crenças no si mesmo, talvez ainda mais assujeitadas. O atravessamento vem no além e no aquém que a ladainha da senhora do esquecimento sussurra. A segura de uma língua ancestral, antes mesmo do sujeito, dizendo da contestação por vir nas resistências fantasmas e, cada vez mais, de modo inaudível. Pensar esse lugar, espécie de negativo da memória, seria uma forma de contestação da crisálida do sujeito, nesse aspecto um caminho para a utopia do outro, mas abrindo outros estratos do negativo para regiões existenciais insondáveis e autocríticas. Talvez, seja o caso de assumir a experimentação e ver o que acontece no encontro com o desconcertante: escrever.

O *Carbono*, antes da escrita, partiu de conversas e caminhadas na cidade, e, como tal, a partida, misto de jogo e corrida, fez a escrita ora se aproximar, ora se distanciar das vozes em jogo. Foi assim que ela também se aproximava de imagens diversas e de autores, escritores, pensadores que tocavam em algum ponto das conversas pelas ruas. Uma abertura caleidoscópica em que o ponto de vista, o movimento do autor, das vozes em jogo e, poderia mesmo dizer, do leitor, vai se reagrupando conforme os giros. O *Carbono* foi escrito como uma transcrição dessas tantas vozes em giros. Falas de sujeitos vacilantes cuja experiências vem de fora, de uma impossibilidade de habitar o mundo, ou seja, ficar só, naquele instante extrator e de uma impossibilidade de um refúgio no si mesmo. Livro como o instante extrator dessas estranhas invasões e dispersões, onde não há substancialidade amparada e encenada nos fatos passados da vida, muito menos nas regressões e transgressões de pretensões definitivas.

Nesse movimento do diverso, com suas infundáveis associações, a memória coletiva teria uma espécie de duplo no imaginário. A ideia do duplo da memória já se insinua no mito da arte da memória do poeta Simônides. Nele a parte da ode em homenagem aos gêmeos Castor e Pólux, feita pelo poeta e desdenhada por Escopas, foi a causa da fatalidade da tragédia que inventou a arte da memória. A duplicidade aparece em Castor e Pólux, os gêmeos semi-deuses tinham a mesma mãe mas, no entanto, os pais diferentes. Após a morte de Castor, os dois irmãos ficavam metade do ano no

Hades metade no Olimpo, alternavam vivendo e morrendo entre o dia e a noite. Atravessados pela duplicidade constante enlaçada por uma amizade fraterna, eles não deixam de enunciar uma espécie de trânsito entre as polaridades. Trânsito que, talvez, possa ocorrer entre a memória e o imaginário. Não foi apenas por terem defendido as ilhas do Peloponeso dos piratas que ambos foram considerados os padroeiros dos navegantes. Na relação com o seu duplo, a memória pode ser heterotópica, constituída tanto no espaço do acontecido quanto no qual ela é rememorada. Assim, jogando entre a memória e o imaginário, no exercício da escrita do *Carbono*, rememorar, não deixa de ser em certa medida ou desmedidamente, a reinvenção dos fatos, dos acontecimentos, parcialidades, mais ou menos involuntárias, formando ilhas movediças por erupções no oceano turbulento do real. E, navegando nas proximidades dessas ilhas, qual realidade avistar?

No *Carbono*, a memória foi abordada como aquilo que nos escapa, espécie de expressão torrencial, como fluxo que vai conectando fatos e acontecimentos, lembranças menos por um encadeamento temporal do que por uma relação dada por algum *páthos* presentificado. Deste modo se testa uma mnemotécnica na qual as imagens se associam aos lugares e acontecimentos, mas também às outras imagens de modo não exemplar e pelos detalhes. Cruzando uma grande memória proveniente de espaços e associações como disposições lineares, como a história de constituição dos territórios, com uma memória menor proveniente de detalhes e conexões improváveis a partir do movimento das posições como um fio que desarranja o dado geral e majoritário. E, em tais cruzamentos resta encenar, dramatizar os encontros ocorridos. A memória se aproxima também da teatralidade, mais do que da luta inócua pela verdade ou como atenta Drummond (2015) para a passagem pouco citada de Benjamin, “a memória não é tanto o instrumento de exploração do passado quanto seu teatro” (2015, p. 100). Mas não se trata de um teatro apartado da vida, talvez, seja uma encenação mais no sentido da contestação cultural como propõe Artaud de “uma cultura que nunca coincidiu com a vida e que é feita para reger a vida” (ARTAUD *apud* UNO, 2018, p. 62).

Às vezes é melhor imaginar do que lembrar... A batalha cotidiana da vida pode nos silenciar, nos deixar, ainda que momentaneamente, como os

que viram as Górgonas de frente e voltaram sem palavras⁵. Um dos desafios encontrados na escrita do *Carbono* foi o de como falar desse “sem palavras” das pessoas, percebido nas caminhadas e conversas. Pensei em recorrer à noção de pós-memória⁶ que trata das sobrevivências das memórias nas gerações posteriores. Tais pós-memórias são vinculadas aos traumas pessoais, coletivos e ou culturais dos outros e são transmitidas por imagens, falas e ou comportamentos. Assim como a noção de identidade se refere a dimensão do sujeito em relação ao coletivo tomado numa perspectiva de pertencimento, e logo de olhar o outro como se fosse eu, a pós-memória é como aquilo que toca o sujeito a partir de algo coletivo que ele não viveu e reverbera nele, como um imaginário assombrado cujos fantasmas são difíceis de distinguir. Porém, sob a tópica do trauma e da melancolia trazidas pela pós-memória subsiste a dimensão de ab-reação, essa possibilidade de liberação do trauma. Possibilidade que, em outros termos, pode chegar no instante revolta no sentido que propõe Jesi.

A migração portando alguma memória, com o uso regressivo para além da história, no mito ou em uma pré-história, acaba por voltar-se para a imaginação ao ponto de confundí-la com a realidade. E se de fato a realidade for constituída em sua maioria pela imaginação, como pontos de vista de base criativo sobre eventos dos quais não conseguimos abarcar suficientemente o seu valor real? Parte do que irrompe nas conversas pode ser pensado ainda como uma pré-memória, uma capacidade regressiva diante das imagens, das narrativas, promovendo as datações criativas coincidindo com a ancestralidade. A ancestralidade é aquilo que nada ou ninguém apaga nas pessoas. Quando ela retorna, traz à tona um tipo de memória não verbalizada, numa aderência a uma história que se repete de modo diferente. A

⁵ Segue o trecho célebre de Primo Levi: “Nós, que sobrevivemos aos campos, não somos verdadeiras testemunhas. Esta é uma ideia incômoda que passei aos poucos a aceitar, ao ler o que outros sobreviventes escreveram – inclusive eu mesmo, quando releio meus textos após alguns anos. Nós, sobreviventes, somos uma minoria não só minúscula, como também anômala. Somos aqueles que, por prevaricação, habilidade ou sorte, jamais tocaram o fundo. Os que tocaram, e que viram a face das Górgonas, não voltaram, ou voltaram sem palavras.” LEVI, P. *Os afogados e os sobreviventes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 47.

⁶ Sobre a pós memória ver HIRSCH, Marianne. *Family frames: photography, narrative, and postmemory*. Cambridge: Harvard university press, 1997.

ancestralidade é a sobrevivência da tragédia humana. Como na observação de Serres, citando as aventuras de *Tintin*, de que o que existe de mais humano no abominável Homem das Neves é ser abominável⁷.

As memórias dos outros se deslocam da glória e do drama pessoal, elas não se sustentam como evocação de um saber pessoal e interior. Por sua vez, elas abrem a possibilidade de um não saber no fora, que vai adentrando o tecido da propriedade, com os riscos da inclusão e da exposição. Como pensar a coletividade fora do evento, imersa na batalha cotidiana, numa construção do espaço periférico, não como espaço da margem, da borda revolucionária, do encantamento de uma transfiguração do mundo, mas antes como uma realidade que nos resta, e que no resto convoca abordagens das quais nem a dureza do planejamento, nem a desconstrução do pensamento visando uma modificação paradigmática, conseguem se sustentar por muitas linhas. A questão da narrativa estaria posta como aquilo que quase não se explica, aquilo que se fala e se escuta, uma escrita experimental partindo da fala dos outros e explorando sua ficcionalidade naquilo que recai na coletividade cujo o comum é a diferença cortante.

Um não saber vai desestabilizando a noção associativa, imediata e linear da memória com a verdade, aproximando-a cada vez mais do imaginário. E nessa aproximação o exercício da memória aparece como um saber incipiente. Não seria essa uma opção condizente para a memória nos mundos periféricos? Quase sempre submetidos às grandes memórias – nelas, a verdade é uma imposição dos vencedores constituindo a história e as narrativas – nas quais quase sempre figuram como vencidos e numa espécie de invisibilidade subordinada. Seria preciso um europeu enlouquecido como, por exemplo, Aby Warburg⁸ ou Fitzcarraldo⁹, para abrir um campo do imaginário na constituição da memória dos povos à margem no Ocidente? No ponto de indiscernibilidade entre a grande memória e a memória menor

⁷ Ver Hergé, l'ami Michel Serres em: <https://www.youtube.com/watch?v=laHfiA9nRgU>. Acesso em: 10 jul. 2021.

⁸ Aby Warburg (1866-1929) foi um historiador da arte que tinha o projeto de uma história visual da cultura a partir do que ele chamou de Atlas Mnemosyne.

⁹ Fitzcarraldo é um personagem do filme de mesmo nome, realizado em 1982 por Werner Herzog, que tenta a qualquer custo construir uma ópera no coração da Amazônia peruana.

aparece o cruzamento político¹⁰, o conflito mais ou menos explícito sob o estatuto da verdade, sobre como narrar os acontecimentos, como emergir as conexões da memória produzindo um pensamento ainda impensado.

A memória de fora, os documentos e o inesperado

São diversos os carbonos. Elemento químico abundante, o quarto do universo, o décimo quinto na Terra e o segundo em massa do corpo humano. Possui grandes possibilidades de variações, derivando em diversas substâncias, como o grafite – sua versão mais barata e abundante, utilizada no lápis, instrumento disseminado da escrita – ou o diamante, a cara e mais rara. Também é usado na identificação da datação geológica para presumir com maior precisão a temporalidade dos vestígios humanos ou não humanos dos mais remotos sobre a terra. Nesse sentido, espécie de memória cientificista. É o elemento químico associado ao oxigênio liberado como resto das forças produtivas nos seres que respiram oxigênio e pelos propulsores das máquinas. Nessa associação, resíduo excedente. E, o nome de um livro, derivado do carvão em brasa, aquele colocado nos antigos ferros de passar. E, porque não, o nome ordinário do papel azul ou preto do qual se transfere, se copia, um desenho, uma escrita, datilografada ou não, bastando colocá-lo entre dois papéis e pressionar sobre o original para, ao marcá-lo, transferir a marcação para outro suporte, fabular uma cópia a partir de uma imagem prévia.

Em uma das caminhadas pelo São Benedito, escutei a história de uma jovem senhora que quando criança brincava com as sobras de papel

¹⁰ Avançando um pouco sobre os processos de subjetivação, em como a memória se torna espaço de conflito e, portanto, espaço político na contemporaneidade, basta pensar na memória virtual, no lugar de armazenamento que os computadores assumiram, nos extraindo a memória desde a mais mecânica e, por sua vez, as possibilidades de conexões, de *links* que eles possibilitam, tendo como uma das resultantes a dimensão de subjetivação tencionando as correspondências entre o que somos e o que o aparato cultural dominante espera que sejamos. Ainda, especificamente, emergem questões como falsas notícias, falsos perfis, falsos acontecimentos. Essas questões colocam o empobrecimento do imaginário e o fortalecimento de dominações a partir do uso da memória. Portanto, pensar a memória da periferia passa por considerar a relação entre memória, imaginário e verdade, como produzir conhecimento, e a dimensão política nos conflitos dessa produção entre uma memória majoritária, a dos vencedores, dos livros educacionais de História ou das redes telemáticas, e uma menor, feita de conexões improváveis, talvez mais próxima de povos e sujeitos massacrados pelo mesmo e prontos para uma subversão silenciosa, quase sem palavras.

carbono vindas do escritório no qual sua mãe trabalhava como secretária. As folhas já gastas todas sulcadas pelas letras das máquinas de escrever, porém, elas ainda serviam a seu propósito. A menina que ela era copiava as imagens dos jornais e revistas, se interessava pelas fotos com pessoas em paisagens. Entre a imagem e o papel em branco interpunha a folha de carbono. A ponta de um lápis ou caneta percorria a imagem e o trajeto se imprimia do outro lado na folha em branco. Quanto mais ela se empenhava em reproduzir a imagem, se esmerando nos seus detalhes, curvas, sinuosidades, mais ela se perdia. Já não sabia ao certo que linhas havia percorrido e optando pelo excesso acabava por desfigurar ainda mais a precisão almejada pela transferência. Às vezes, ela levantava o papel antes de finalizar o desenho de modo que sempre resultava no desencontro. Uma pressão a mais sobre o papel, ele borrava, um leve deslocamento e, ele borrava ainda mais a folha debaixo. O resultado do seu empenho era quase sempre uma cópia transfigurada, de tal modo que surgia ali diante dela uma outra coisa. E, às vezes, ela pegava essa outra coisa e continuava a desenhar a partir dela.

Assim como o carvão em brasa sobre o tecido, essa narrativa do papel, me dizia da transferência, e dos seus riscos imediatos. No primeiro caso, o tecido em contato com o fogo, um buraco irremediável se abria como um hiato entre a memória e a escrita. No segundo caso, a tentativa era a transfiguração que prevalecia, a memória como uma outra coisa em metamorfose. E a parte dos narradores? Na primeira imagem, me parecia que, desviando do mito grego da arte da memória, não restaria ninguém para contar das posições prévias dos mortos. Na segunda, considerando que a posição daquele que ali estava e foi esmagado, um poeta hábil nas palavras e com imaginário aberto foi chamado para substituí-lo e definir com precisão quem estava ali. Assim como Simônides, o que ele disse, associando lugares e pessoas, também poderia ser chamado de arte da memória. Quando esse outro poeta imaginou um lugar para cada qual ele foi atravessado por lembranças duvidosas, lapsos de embriaguez do dia anterior, acessou um pensamento pré-reflexivo e não parava de falar.

...mesmo quando uma pessoa dispõe de lembranças cujas imagens são particularmente vivas, nelas pouco se pode confiar. Repassei essa citação que li em algum livro, numa circunstância livre de referências. Não me

lembrava de onde exatamente havia retido essa frase, mas ela cabia no contexto da conversa corriqueira sobre viagens com amigos de outras regiões. Estávamos no centro histórico de Santa Luzia. As cidades históricas de Minas Gerais, como são conhecidas as cidades fundadas no período colonial, conservam mais ou menos um patrimônio cultural. Resistem à “história natural das construções”, ao fato da materialidade sucumbir quase que de forma imediata aos interesses humanos. Mas aderem a outros interesses com um certo desolamento turístico. Falávamos de lugares visitados, de suas paisagens, construções e pessoas. De imagens vistas, guardadas como pinturas no não-lugar da memória e revisitadas sob diversas formas. Essas paisagens mutantes quando revisitadas no sentido de experimentar novamente aquilo que nos deu a sua impressão, tendem a nos frustrar. Regressando novamente a elas no intuito de reviver a impressão fulgurante, as marcas da decepção aparecem no objeto perdido. Dias depois retomei a frase do início do parágrafo com alguma propriedade, tratava-se de uma citação de Stendhal no livro *Vertigem* de W.G. Sebald (2008). Mesmo nos esmerando para colocar em ordem as coisas e as imagens, elas não cessam de nos escapar. O movimento delas é a alteração delas. Em cada nova forma reside a “sombra de sua destruição”. Assim, quando se tem uma imagem da paisagem e se recorre a ela com frequência para se relembrar, talvez seja melhor não voltar no lugar, se contentar com a imagem em movimento e os devaneios das paisagens em transformação que ela te proporciona.

As imagens em alteração são os documentos do mundo disperso, como as fotos de família, lembranças pessoais, músicas que ainda escuto e as que não escuto mais, invenções, fabulações, etc. Revisitados são sempre outros. Como pensar sobre a materialidade dos documentos que frequentam a narrativa? Quando a escrita é povoada pelas imagens, não de documentos escritos, mas de documentos visuais, assim como de conversas cotidianas, conversas longínquas, conversas fabuladas. Quando a escrita é povoada por sonhos. Quando ela extrai dos fatos mais matérias em movimento, em uma espécie de um baixo materialismo. Aí começa a ameaça dos “corpos estranhos” desestabilizando o mundo homogêneo centrado nas mercadorias, no capital, nas formas prescritas de vida, e de forma incisiva, sobre as tentativas da memória como substrato homogêneo da verdade garantida.

A memória se parece com uma espécie de volta dos que não foram, volta daquilo que retemos, achamos que perdemos e encontramos adiante. Como os objetos arrastados pelas correntezas e pescados por um fio tênue nos rios para serem utilizados de outros modos. Às vezes, a memória é como um objeto agarrado no fundo lodoso se desprendendo tempos depois. O tempo e o movimento os deformam e os distorcem. Animados por essa nova vida, restam-lhes serem desmontados daquilo a que a ainda se aderem e remontados conforme as emergências. Deixam de ser objetos.

E se a memória foi associada a uma espécie de verdade, de *alétheia*, e a glória ou drama pessoal, isso também se deve à crença no retorno do mesmo sob outras formas. Na mitologia grega, dos cinco rios do submundo, o *Lete* era o do esquecimento. Quem de lá retornava virava semi-divindade e era afamado adiante, pela eternidade na terra entre os homens, não no além, entre os deuses. Mas a memória tem a ver também com uma espacialidade, a trajetividade de um retorno, a negação do fluxo do rio que a tudo arrasta e faz esquecer. O rio é o espaço frequentado, no qual não se banha duas vezes, irreconhecível, mas não habitado, já a memória é um espaço habitado, produzido de modo a contorcer o tempo. Daí as infundáveis tentativas de captura-la no corpo do memorioso, essa atualização de um corpo glorioso, de um corpo que sabe e logo tem propriedade, depois no espaço físico dos gabinetes de curiosidades e dos museus, e demais propriedades do saber, como se estivesse destinada aos aquírios humanos.

Que sujeito aparece dissolvido na memória coletiva? Como coloca Drummond “a memória é um campo devastado” (2015, p. 102) inclusive para a noção de sujeito. Nesse sentido ele recorre ao exercício de simulação do eu, de um eu dessubstancializado, diferente dos sujeitos notáveis esmagados e na sequência identificados por Simônides. E, derivando um pouco, penso em sujeitos revoltados. Pode-se aproximar o instante da revolta de uma condição de deslocamento do sujeito no fora de si. O deslocamento estaria no investimento da capacidade crítica expandida para além das melhorias de condições materiais de vida e da consciência de classe, numa espécie de consciência de um certo tipo de humanidade. Consciência como estado de vigília abrangendo a dimensão não racional, um acesso ao não-saber. Por conseguinte, escapando de qualquer tentativa de apropriação humanista, que

se realiza através da revolta na inadequação social, na inadequação aos tempos históricos e pessoais, e no limite existencial, na inadequação aos ditames da vida e aos ditames da morte totalitária. Como coloca Jesi: “A própria sobrevivência é já uma vitória contra aqueles que idolatram a morte”(2018, p. 25).

Como narrar as distantes memórias dos outros, tão distantes que se perdem do narrador, dizer daquilo que não se experimentou, mas que de algum modo o atravessou e o fez lançar adiante a escrita como um *continuum* do atravessamento. Como a flecha do desejo do homem sem desejo. Para alguns ele foi até confundido com o precursor, o poeta cego, um narrador da história de um povo, ou como sugerem os estudiosos, uma multidão de homens narrando o que não vivenciaram numa sequência sem fim que acaba por se tornar coletiva? Já estava nos primórdios da Hélade e da escrita, essa tarefa estranha, de dizer daquilo que não se viveu e angariar alguma propriedade coletiva com esse feito de amálgama entre a literatura e a história, entre a ficção e a memória. Estranha produção de realidades as quais ainda se quis aproximar da verdade. Lembrando da proximidade entre verdade e aquilo que escapa do esquecimento. Mas e quando a história é mínima, passa por uns poucos e diz por desvio de algo coletivo? Esse atravessamento é o que impele a escrita, leva os sujeitos memoriosos e narradores a uma dissolução do si para encontrarem naquilo que está mais distante o que lhes parece mais próximo.

No *Carbono*, tentei um procedimento para se pensar outros modos de expressão do conhecimento no limite da produção acadêmica e da literatura. A produção acadêmica atravessada por pensamentos diversos, fora da confirmação do que se supõe, aberta ao inesperado, ao imprevisível, e por que não, ao irredutível, àquilo mesmo que escapa a modelização e as formas de apropriação do conhecimento científico. Já a literatura, tensionada pelas imagens espremendo as letras, tornando-as temporariamente partes das imagens. E não é assim que as letras inicialmente surgem para nós? Para as crianças, antes do letramento, elas são imagens nas quais imprimem os significados mais singulares, de modo algum redutores e, por sua vez, coletivos como a vontade de desenhar.

O *Carbono* é apenas um livro, uma montagem possível e uma abertura para experimentações. Talvez, atualizando o instante da revolta a partir do mais banal, no deslocamento da batalha cotidiana. Um exercício de estilo, no sentido deleuziano, indo no extremo musical da linguagem, liberando sua força expressiva, talvez, capaz de inflamar, de movimentar desejos, de movimentar ações. Talvez, um livro sobre pensamentos e imagens, sobre relatos do passado e tentativas precárias de adivinhações sobre o daqui em diante. E, enfim, com o livro diante das mãos e alguma vontade de leitura, a teoria sucumbe no espaço para o qual o livro a arrasta, talvez, como um divertimento desprezioso. E, se quase não existem imagens do livro nessa escrita é porque, talvez, seja preciso lê-lo sem muitas explicações, talvez, ele seja outro tipo de digressão. Ou, quem sabe, uma digressão alterada em ensaios quase contos.

Referências

DRUMMOND, Washington. As cenas do sujeito e da narrativa. In: JACQUES, P.; DRUMMOND, W.; DULTRA, B. (Org.) *Experiências metodológicas para compreensão da complexidade da cidade contemporânea*. Tomo IV. Salvador: Edufba, 2015.

HIRSCH, Marianne. *Family frames: photography, narrative, and postmemory*. Cambridge: Harvard university press, 1997.

JESI, Furio. Spartakus. *Simbologia da revolta*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. São Paulo: n-1, 2018.

LEVI, P. *Os afogados e os sobreviventes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MENEZES, Cícero; SILVA, Breno. *La revolte insubordonnée*. Sociétés (Paris), v. 4/2020, p. 9-22, 2020.

SEBALD, W.G. *Vertigem. Sensações*. Trad. José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

SIDNEY, Roxane; SILVA, Breno. *Espaço da memória no distrito de São Benedito*. Belo Horizonte: Impressões de minas, 2019.

SILVA, Breno. *O radicalmente outro nas cidades*. Salvador: Edufba, 2018.

SILVA, Breno. *Atravessando as terras de ninguém*. Alagoinhas: Fábrica de letras, 2018.

SILVA, Breno. *Carbono*. Belo Horizonte: Impressões de Minas, 2021.

UNO, Kuniichi. Hijikata Tatsumi. *Pensar um corpo esgotado*. Trad. Christine Greiner e Ernesto Filho. São Paulo: n-1, 2018.

WARBURG, Aby. *A renovação da Antiguidade pagã; Contribuições científico-culturais para a história do Renascimento europeu*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

YATES, F. *A arte da memória*. Trad. Flávia Bancher. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

UM REGISTRO ARTIFICIAL DA MEMÓRIA CONTEMPORÂNEA: OS BLOGS¹

Naiana Pereira de Freitas (PPGLitCult/UFBA)²

Nancy Rita Ferreira Vieira (UFBA)³

Resumo: O tema “memória” tem sido nos últimos tempos objeto de pesquisa em diversas áreas de estudo. Áreas que vão desde o campo da saúde ao campo da cultura. É possível perceber como essa temática é geradora de possibilidades. A partir do século XX, paulatinamente o suporte papel foi sendo substituído pela tela do computador que ampliou a capacidade de reunir lembranças pelo indivíduo em um aparato externo, ao mesmo tempo em que, possibilitou a defasagem gradual da capacidade fisiológica humana de recordar. É neste cenário tecnológico que se busca investigar os novos caminhos tecidos pela memória individual daqueles que labutam com o ofício de escrever. Com as novas tecnologias, os escritores (as) passaram a produzir seus textos em um circuito de autoria, publicação e recepção diferenciado de séculos anteriores, devido à utilização de novas ferramentas como o blog. O objetivo deste texto é discutir em que medida os blogs podem ser uma nova forma de arquivar a memória pessoal e a coletiva, principalmente quando se atrela a esta conjuntura os textos escritos sob o viés de uma autoria feminina. A reunião da memória individual com a força da memória literária, portanto coletiva, ativa uma potência no blog Aeronauta da escritora baiana Ângela Vilma. Assim, a discussão empreendida neste texto considera a memória como um processo que se encontra em constante transformação devido a fatores históricos e/ou sociais e que podem estar tanto no campo individual como no coletivo. A partir das considerações elaboradas por Maurice Halbwachs (1990), Denise Schittine (2004), Luiza Lobo (2007), Lúcia Santaella (2011), Philippe Lejeune (2014) entre outros desenvolveremos este trabalho. Este estudo mostra-se relevante, porque lançará luz sobre questões urgentes no século XXI que são: um olhar sobre a literatura atual produzida por mulheres na Bahia, um estudo sobre o suporte blog e a sua legitimidade dentro do universo acadêmico.

Palavras-Chave: Memória. Autoria feminina. Blogs. Ângela Vilma.

¹ Este texto é parte integrante do segundo capítulo da dissertação: Por uma lírica além do papel: o traço da memória em Ângela Vilma, defendida em 2016, pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia sob a orientação da professora Dra. Nancy Rita Ferreira Vieira.

² Licenciada em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna (inglês) pela UFBA, Mestra em Literatura e Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia e atualmente doutoranda pelo mesmo programa sob orientação da professora Dra. Nancy Rita Ferreira Vieira. E-mail: naiana_freitas@hotmail.com.

³ Licenciada em Letras, pela Universidade Católica do Salvador (1989); Especialista em Letras pela Universidade Federal da Bahia (1997); Mestre em Letras (Literatura Brasileira), pela Universidade Federal da Bahia (1999); Doutora em Letras (Literatura Brasileira), pela Universidade Federal da Bahia (2005). É Professora Adjunta IV do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA).E-mail: nancyrfv@gmail.com.

AN ARTIFICIAL RECORD OF CONTEMPORARY MEMORY: THE BLOGS

Abstract: The theme “memory” has been the object of research in several areas of study in recent times. Areas ranging from the field of health to the field of culture. It is possible to see how this theme generates possibilities. From the 20th century onwards, the paper support was gradually replaced by the computer screen, which expanded the individual's ability to gather memories in an external apparatus, at the same time that it made possible the gradual lag of the human physiological capacity to remember. It is in this technological scenario that we seek to investigate the new paths woven by the individual memory of those who toil with the craft of writing. With new technologies, writers began to produce their texts in a circuit of authorship, publication and reception different from previous centuries, due to the use of new tools such as the blog. The purpose of this text is to discuss the extent to which blogs can be a new way of archiving personal and collective memory, especially when texts written under the bias of a female authorship are linked to this situation. The combination of individual memory with the strength of literary memory, therefore collective, activates a power in the blog *Aeronauta* by Bahian writer Ângela Vilma. Thus, the discussion undertaken in this text considers memory as a process that is in constant transformation due to historical and/or social factors and that can be both in the individual and collective fields. This work was developed based on the considerations made by Maurice Halbwachs (1990), Denise Schittine (2004), Luiza Lobo (2007), Lúcia Santaella (2011), Philippe Lejeune (2014), among others. Therefore, this study proves to be relevant, because it will shed light on urgent issues in the 21st century, which are: a look at the current literature produced by women in Bahia, a study on blog support and its legitimacy within the academic universe.

Keywords: Memory. Female authorship. Blogs. Ângela Vilma.

Introdução

Em uma postagem publicada no *blog Aeronauta*⁴, em 22 de outubro de 2011, a escritora Ângela Vilma⁵ versa sobre a representação da memória

⁴ O *blog Aeronauta* surgiu em 2007 no Blogger. com. Em 2015, o *blog* apresentava apenas três postagens durante o mês de abril. Este rareamento de postagens advém do “enfraquecimento” da ferramenta *blog* no Brasil, a partir da popularização das redes sociais, como o Facebook, que em 2013 alcançou a marca de 76 milhões de usuários brasileiros conforme Rafael Sbarai (2003). Nos últimos anos Ângela Vilma tem concentrado as suas postagens em seu perfil no Instagram que conta com 1878 seguidores. O livro

durante a época do Renascimento. Segundo a autora, nesse período, a memória se assemelhava à figura de um cão fiel e melancólico, sempre a seguir o seu dono. Nesse texto, a poetisa, ao expor algumas situações vividas por ela na infância, como a dor que sentiu no dedo do pé, o sol queimando a face e a lembrança das mãos de seu pai, estabelece uma relação entre memória e sentidos, invocando implicitamente a célebre formulação proustiana sobre a memória involuntária, na qual, segundo o raciocínio de Marcel Proust (1992), é aquela que pode ser considerada como uma espécie de manancial criativo para os artistas que lidam com a linguagem. Para Marcel Proust (1992) é a partir da memória involuntária⁶ que o escritor se apossa da liberdade criativa em maior grau, já que, livre das amarras sociais, busca vencer o tempo cronológico e encontrar-se consigo mesmo.

Esta publicação de título “o cão”⁷ apresenta, em certa medida, a realização da função da memória na vida da escritora⁸. Pois, é a partir dos

Aeronauta publicado em 2020 é uma homenagem ao *blog* de mesmo nome, visto que é composto por crônicas postadas pela escritora neste espaço digital.

⁵ Nasceu na cidade de Andaraí (BA) em 10 de novembro de 1967. Desde 2010, leciona em regime de dedicação exclusiva na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na cidade de Amargosa/BA. Como escritora, já publicou livros de poesia e contos no mercado editorial baiano tanto em obras individuais como em coletâneas, como por exemplo, *Beira-vida* (1990); *Poemas escritos na pedra* (1994); *A casa* (1997); *Ela, João e o Terno* (1998); *Poemas para Antônio* (2010), *A solidão mais funda* (2016) e *Aeronauta* (2020). E fez parte das coletâneas: *Sete Faces* (1996), *Figuras contínuas* (2000), *Concerto lírico a quinze vozes* (2004) e *Tanta Poesia* (2006). A escritora mantém o *blog* *Aeronauta*, desde 2007.

⁶ De acordo com Fernando Py (1992), a memória postulada por Proust configura-se para além da captura de imagens, como em Agostinho, mas, busca explorar as sensações produzidas pelas imagens em determinado tempo passado. O escritor francês conceitua a memória involuntária a partir da narração de um acontecimento lembrado pelo narrador já adulto, através da experimentação de saborosos bolinhos doces franceses chamados de madeleine. A memória involuntária é trazida à superfície sensível através de algum episódio exterior que promove um estímulo e aproxima o passado e o presente. Por isto, a memória é atemporal e, ao mesmo tempo, mola propulsora do tempo dentro da prosa ou da poesia. O tempo neste caso é entendido como aquele que está fora de ordem, fora da história. A memória involuntária se diferencia daquela chamada de memória inteligente ou voluntária, porque, enquanto a primeira traz a lembrança sensações, sentimentos de um momento fugidio no passado, a segunda apenas armazena os dados e fatos. A memória involuntária promove o encontro de si mesmo com um passado longínquo, restabelecendo uma experiência que cronologicamente seria impossível de ser vivida novamente. A memória involuntária expõe o que está escondido da consciência vigilante. Neste caso, a lembrança necessita estar coberta por camadas das quais nem mesmo o escritor conhece. Por isto, ela alça o escritor ao encontro de si mesmo no momento em que é localizada. E este encontro gera a ruptura com o tempo e com a morte.

⁷ Em geral os títulos das postagens no *blog* *Aeronauta* apresentam-se em letras minúsculas.

⁸ A dissertação *Por uma lírica além do papel: o traço da memória em Ângela Vilma* (2016) verificou como a “memória” é um traço importante para a elaboração da poesia, publicada no *blog* *Aeronauta*, durante o ano de 2012, produzida pela escritora baiana Ângela Vilma. De um *corpus* de 34 poemas postados,

sentidos, que a memória é reestabelecida pela autora. O acesso a esse campo movediço, chamado memória pessoal, torna possível criar e recriar a partir da perspectiva de cada artista o vivenciado, como uma forma de sobreviver aos efeitos do tempo. Em dois momentos do texto, Ângela Vilma se pergunta o que fazer com essa memória “[...] que não insiste em morrer?” (VILMA, 22 out. 2011). Nas postagens do *blog*, é possível perceber uma espécie de resposta a esta pergunta.

Maurice Halbwachs (1990) afirma que as lembranças do passado se assentam em dois dados, os que são fáceis de recordar pela insistência da vontade e os que, de alguma forma, possuem seu acesso impossibilitado devido alguma limitação que desconhecemos. Para ele, as memórias voluntariamente lembradas pertencem ao conjunto social, ou, nas suas palavras pertencem a “todo o mundo” (HALBWACHS, 1990, p. 34), por outro lado, aquelas de difícil acesso devem-se ao fato de pertencerem a um espaço mais limitado de recordações, caracterizado por um único indivíduo. Nas postagens ao longo do *blog*, é interessante observar a profusão de memórias que ora tendem para o campo individual, ora para o espaço coletivo. Neste caso, não é o outro que se busca com as lembranças, mas sim a si mesmo, a representação enquanto escritora que se serve das palavras em busca de uma linhagem literária para tornar-se membro.

O medo de esquecer faz com que os blogueiros (as) registrem todos os momentos vividos por eles (as) nos suportes tecnológicos disponíveis, como nos *blogs* (atualmente este processo de arquivamento pode ser observado também nas redes sociais). No exercício de acumular informações sobre si em suportes tecnológicos, o indivíduo acredita estar controlando a sua capacidade de recordar, mas de fato está relegando a sua habilidade memorativa a uma memória artificial. Neste contexto, o advento do computador possibilitou o arquivamento das memórias pessoais em páginas

durante o referido ano, foram selecionados quatro poemas para serem analisados pela ótica da presença da memória. Em linhas gerais, estes poemas evocam ora moderada, ora amplificada a importância dos fios da memória para tecer as urdiduras do poema. É importante ressaltar como a escritora reinventa-se por meio da palavra, recorrendo às interseções entre a literatura e o cotidiano, e simultaneamente, alcançando a memória individual como elemento relevante para a escrita dos textos, tanto em prosa quanto em verso no *blog*.

na internet que, na medida em que são publicadas na rede, tornam-se parte da memória coletiva. Para Denise Schittine (2004, p. 127-128),

[...] Porque essa página é virtual, continuada, permite abarcar desde histórias interessantes contadas pelos leitores até impressões do diarista dos seus sonhos, comentários sobre os filmes que viu e a descrição do último encontro que teve. É fragmentária porque é também coletiva, inclui atribuições não só do diarista como também de seus leitores. É um arquivo pessoal e plural e, por isso, uma memória individual e também coletiva.

Assim, o *blog* caracteriza-se por possuir um caráter contínuo, já que permite ser elaborado a partir do prisma do leitor e do autor. Cada qual a seu modo emite contribuições, possibilitando ao texto produzido nos *blogs* um começo sem fim. Por sua vez, este prolongamento não garante uma unidade do que está sendo discutido, pois é elaborado por um conjunto de sujeitos cada qual com as suas particularidades. Por isso, pode ser considerado um objeto que pertence aos dois mundos do pessoal e do plural como aponta a pesquisadora. Pois, simultaneamente, invoca a solidão e o silêncio do autor em seu espaço privado e também, chama a companhia e o barulho dos leitores que estão do outro lado da tela comentando.

Do manuscrito ao digital: os registros de memória de autoria feminina

Antigas questões circunscritas aos diários estão presentes nas “cadernetas” virtuais. Hoje, com os *blogs*, é possível observar como o relato cotidiano da diarista está entregue a um circuito de dissipação do eu, mais do que a um processo de interiorização do sujeito. Mesmo neste processo inverso, ainda é possível perceber como a memória assume um grau de importância nas postagens dos blogueiros, especialmente nos textos de autoria feminina.

Para Denise Schittine (2004), elementos dos antigos diários reaparecem no *blog* virtual. Como por exemplo, a memória, o segredo (relatar ou não a intimidade a um terceiro), a tensão entre o espaço público e privado e a relação da escrita com a ficção e com o jornalismo. Neste momento, o interessante é tratar da função da memória presente no *blog Aeronauta*

verificando como este *blog* pode ser considerado uma nova forma de arquivar a memória pessoal e a coletiva.

Na postagem de título “Isso não é um diário” (2009), Ângela Vilma versa sobre a tendência à ficção nas postagens publicadas no *blog*, logo chama atenção do leitor para que ele não acredite na veracidade dos textos lidos, afirmando que o *blog* não é um diário, nem tampouco uma autobiografia. Contudo, o estudo dos textos do *Aeronauta* pautados pelo viés da autobiografia seria produtivo, visto que, em geral, os textos publicados se acomodam bem com esse arcabouço teórico. A fim de elucidar esta possibilidade, pode-se abrir uma breve discussão acerca deste assunto que, no *blog*, alcança enorme absorção. Com a palavra a escritora,

[...] Nunca pensem ser tudo o que escrevo uma tentativa de autobiografia. Há muita mentira no que conto. Minto, sim, descaradamente, para que minha vida não seja tão cinza. Quero que vocês fiquem sabendo disso para que eu possa me sentir mais à vontade com as várias personas, com as várias narradoras, com os diversos eu líricos, com as mais insuspeitadas mentiras que tenho vontade de contar (VILMA, 11 abr. 2009).

É perceptível nesta publicação um entrelaçamento entre a vida real da autora, a narradora e das personagens. Aproximando os textos postados à definição de autobiografia proposta por Philippe Lejeune (2014), que a define como uma narrativa realizada por um sujeito “real”, sobre a sua passada experiência de vida. O teórico estabelece esta definição de autobiografia a partir do uso características como: linguagem em prosa, representada pela tipologia textual narrativa, cujo tema desenvolvido, compreende as experiências vividas por um sujeito e o entrelaçamento entre a identidade do autor e o narrador, como também, a identificação entre o narrador e a personagem. Em geral, a narrativa é contada a partir de um ponto de vista retrospectivo.

A partir do exposto, o teórico aponta que a autobiografia⁹ está compreendida no campo da prosa, possuindo como assunto a vida pessoal de um sujeito que simultaneamente atrela a sua existência três papéis fundamentais: autor, narrador e personagem. A reunião em um mesmo palco destes atores define na concepção do teórico uma autobiografia. A definição de pacto autobiográfico funciona como uma espécie de contrato prévio de leitura estabelecido entre o autor e o leitor. Esse “modo de leitura” só fará sentido após a publicação do texto conforme elucida Philippe Lejeune (2014, p. 53-54)

A problemática da autobiografia aqui proposta não está, pois, fundamentada na relação, estabelecida de fora, entre a referência extratextual e o texto. [...] Ela tão pouco está fundamentada na análise interna do funcionamento do texto, da estrutura ou dos aspectos do texto publicado, mas sim em uma análise, empreendida a partir de um enfoque global da publicação, do contrato implícito ou explícito proposto pelo autor ao leitor, contrato que determina o modo de leitura do texto e engendra os efeitos que, atribuídos ao texto, nos parece defini-lo como autobiografia.

Ainda conforme o teórico francês, é necessário que incidam sobre o texto determinados padrões de comportamento em relação ao narrador, personagem, autor em uma narrativa com o propósito de caracterizar o texto como uma autobiografia. Para isto, desenvolve o conceito de “pacto autobiográfico”, para definir de maneira mais clara o que seja uma autobiografia. Nesta definição, o autor emite implicitamente informações indicando que ele é também o personagem da narrativa, ou o nome do personagem pode evidenciar o nome do autor ou ainda, ao longo do texto, algumas pistas reiteram que o autor e o narrador são os mesmos. Em suma,

⁹ Philippe Lejeune (2014) define autobiografia como uma narrativa realizada por um sujeito “real”, sobre a sua passada experiência de vida. O teórico estabelece esta definição a partir do uso características como: linguagem em prosa, representada pela tipologia textual narrativa, cujo tema desenvolvido, compreende as experiências vividas por um sujeito e o entrelaçamento entre a identidade do autor e o narrador, como também, a identificação entre o narrador e a personagem. Em geral, a narrativa é contada a partir de um ponto de vista retrospectivo.

pode-se também perceber a semelhança de “identidades” sem nenhuma marca explícita ou subentendida sobre esta relação.

Constata-se no fragmento abaixo à utilização do recurso da ironia como uma forma de questionar os valores relacionados à escrita de autoria feminina. A autora informa explicitamente que apesar de ser uma mulher o *blog* de sua autoria não se configura como uma instância que emite mensagens apenas para mulheres, ou com suas palavras “um diário da Lulu”. Como já foi dito, em capítulo anterior, ao associar características da literatura em suas postagens à escritora esquiva-se da segmentação literária, ou seja, seu *blog* é um espaço que permite a confluência de um diversificado público. Como se verifica no trecho abaixo,

[...] Sei que muita gente que me lê nesse blogue não me conhece pessoalmente. Isso não faz diferença: tenho vergonha, uma vergonha contínua. Sou uma mulher, já sem tranças no cabelo há muito tempo. E estou exposta. Claro, por vontade própria, mas exposta. Por isso preciso da cumplicidade literária: para me livrar do peso da confissão. Acreditem: nem tudo que eu conto aconteceu de fato. Uso um adorno, uma virgulazinha a mais, uma metáfora mais límpida ou mais cruel, ao meu gosto, que isso aqui nunca vai ser o diário da Lulu (VILMA, 11 abr. 2009).

Nesta passagem, algumas revelações chamam atenção do leitor, são elas: o desconhecimento por parte do público da “pessoa” Ângela Vilma, a declaração de que é uma mulher por trás da escrita, a exposição ou a “superexposição” da intimidade que é revelada a terceiros e, principalmente, a busca por abrigo na ficção para assim tornar a escrita mais livre das amarras sociais. Dito isto, pode-se notar como se estabelece o jogo entre leitor, autor, e personagem no circuito denominado de pacto autobiográfico. O gênero textual autobiografia condensa todos os elementos necessários para o estabelecimento de uma identidade entre o autor, personagem central e narrador.

De acordo com Lourdes Kaminski Alves e José Carlos da Costa (2010), Philippe Lejeune assegura que a memória e autobiografia estavam inseridas em um contexto exterior à literatura, entretanto, com o passar do

tempo, estas duas conceituações, gradativamente, passaram a ser incluídas no contexto da produção literária. A autobiografia simultaneamente projeta no texto duas dimensões: a ficcional e a real. A ação destes dois polos, dentro de uma narrativa autobiográfica, tende a compreender a experiência real como memória. Mas, neste caso, a rememoração é fruto de uma leitura presente sobre um passado, logo esta escrita já está maculada por um olhar de um sujeito que se reinventa.

Ainda a respeito da postagem “Isso não é um diário” (2009), é possível observar a capacidade de reinventar-se por meio da palavra. O sujeito feminino escreve fazendo interseções entre a literatura e a vida cotidiana. A memória individual assume relevância nos textos, já que é por meio desta memória que se tecem considerações ora engraçadas, ora dramáticas sobre os episódios familiares expostos no *Aeronauta*. Como se nota abaixo:

[...] Minha vida é sem graça, essa é que é a grande verdade. Não acontece nada de interessante, a não ser um ou dois livros que leio durante o dia, entre um tédio e uma amargura. Sei que vocês não gostam de ler coisas tristes, principalmente num blogue, algo feito para distrair e amenizar. De vez em quando, prometo, trarei um ou dois casos da parentalha e vocês rebolarão no chão de tanto rir. Mas só de vez em quando. Porque não posso mentir sempre. Não posso. Mas minto. Olhem só que paradoxo. É isso, sou um paradoxo, palavra bonita e besta demais, talvez ela me salve (VILMA, 11 abr. 2009).

A palavra “paradoxo” usada pela autora no trecho acima, pode classificar a própria constituição do suporte *blog*. Para Luiza Lobo (2007), o *blog* assume, em sua formatação, uma espécie de contradição uma vez que, simultaneamente, abriga a “intimidade” de um eu que deixa de ser íntima, pois se torna objeto de domínio público, ou seja, pertencente a milhares de seguidores. Desta forma, o íntimo está entre o espaço da casa e simultaneamente da rua. Segundo a pesquisadora o suporte *blog* “[...] Trata-se, na verdade, de um novo tipo de linguagem, categoria que denominarei de público-privado, a qual supera a simples dicotomia dos dois polos” (LOBO, 2007, p. 50).

Na alteração do papel para a tela, a atividade de escrita passa do campo privado para o âmbito público. Por essa razão, é importante fazer uma breve digressão a constituição do diário em papel, para assim, observar como as esferas, público e privada, operavam durante a produção das memórias pelas mulheres em seus diários. O binômio, memória e subjetividade, tornou-se material de escrita para a produção literária tanto de mulheres como de homens. Para as mulheres, o recurso da memória ganhou contornos mais significativos, porque, a partir desse aparato, elas puderam sair do espaço privado e ir ao encontro do espaço público. Como assinala Michelle Perrot (1989), as mulheres mantiveram, ao longo do tempo, práticas que permitiram reter na memória os acontecimentos por elas vividos, seja na difusão de narrativas orais, seja através da escrita em seus diários íntimos.

A função de cronistas do lar estava permeada por algumas limitações, dentre a principal, o cuidado de não se dizer tudo, o excesso de intimidade era tratado pela sociedade como ausência de decoro e presença de devassidão. É por isso que “a adesão ao silêncio” promovido pela sociedade do século XIX, como expõe Michelle Perrot (1989), foi amplamente executado pelas mulheres que escreviam através da autodestruição de seus textos. É importante assinalar como o circuito de autoria feminina no século XIX configurava-se a partir de uma ótica centrada em uma motivação para escrita voltada para o relato da história familiar, cuja via de acesso era o exercício da memória individual, ou seja, memória privada¹⁰. Em conformidade com Michelle Perrot (1989, p. 15),

¹⁰ Jürgen Habermas (1984) elabora uma trajetória dos termos “público” e “privado”. Estas duas noções tiveram origem na sociedade grega que separava rigidamente “a esfera da pólis” (pública,) comum aos cidadãos livres e a esfera da casa (privada) relacionada ao poder conferido aos senhores em sua propriedade. O reconhecimento da função social do cidadão na esfera pública estava relacionado ao seu desempenho na esfera privada, ou seja, quanto mais as atividades da casa, como o gerenciamento dos escravos, dos filhos e da esposa estivessem em ordem mais notoriedade “o senhor da casa” alcançaria no contexto social da pólis. As noções de público e privado foram transmitidas ao Ocidente por meio dos romanos. Na idade média, essa relação de oposição entre as duas esferas não é bem definida. É a partir do século XVIII, com o surgimento de um embrionário capitalismo que a sociedade burguesa estabelece os moldes de uma nova ordem social propiciando a definição moderna da esfera pública. Esta organização produz uma alteração cultural na vida em sociedade, já que se estabelecem os espaços de circulação do coletivo e do pessoal. É relevante observar que o conceito de privado/público alterou-se ainda mais com o advento da pós-modernidade com suas novas tecnologias de percepção da realidade. Como assegura Denise Schittine (2004) o computador e as suas ferramentas tecnológicas possibilitaram o

[...] os modos de registro das mulheres estão ligados à sua condição, ao seu lugar na família e na sociedade. [...] é uma memória do privado, voltada para a família e para o íntimo, os quais elas foram de alguma forma delegadas por convenção e posição. Às mulheres cabe conservar os rastros das infâncias por elas governadas. Às mulheres cabe a transmissão das histórias de família, feita frequentemente de mãe para filha, ao folhear um livro de fotografias, aos quais, juntas, acrescentam um nome, uma data, destinados a fixar identidades já em via de se apagarem. Às mulheres, o culto aos mortos e o cuidado dos túmulos, pois é de sua incumbência o cuidado das sepulturas.

Para Michelle Perrot (1989), os exercícios de memória feminina podem ser considerados como verbo, devido ao exercício do relato por meio da oralidade de acontecimentos nas sociedades tradicionais. No século XIX, esta forma de memória é deixada de lado em consequência do desenvolvimento da memória em forma de escrita. Entretanto, é possível pensar que paulatinamente ocorre a substituição do texto oral para o texto escrito, logo, o gradual afastamento das mulheres da produção destas narrativas. Ainda segundo a teórica francesa, é uma memória trajada, no sentido em que a moda educa o processo da lembrança. Com o alvorecer do século XIX, os trajés evidenciavam o que devia ser lembrado ou esquecido pelas mulheres. Estes dois modos de registros de memória desembocam na atividade escrita em um tom em geral informal, mas com acentuado teor de memorialismo. É possível pensar como estes textos foram importantes para a reflexão do passado e registro do cotidiano das mulheres através do tempo. De acordo com Suely Kofes e Adriana Piscitelli (1997, p. 347),

[...] Nas memórias, as lembranças pessoais são reconstruídas a partir de um presente que é social uma vez que, para o autor, a lembrança pessoal está situada na encruzilhada de redes de solidariedade múltiplas com as

desdobramento do tempo privado do indivíduo, ou seja, o usuário em seu computador pessoal pode estar em dois lugares ao mesmo tempo, esta simultaneidade de ações garante ao sujeito o pertencer as duas esferas sem prejuízo algum.

quais os indivíduos estão comprometidos. Mas se essas reconstruções falam de um presente que estabelece limites para as lembranças e que as molda continuamente dando a elas novas formas, as lembranças também falam do passado.

Os registros de memória para as mulheres, em seus diários, possibilitaram uma escrita legitimada pela sociedade, que reconhecia esses livros como inofensivos. E assim, na medida em que se apropriavam de instrução as mulheres passaram a narrar suas trajetórias a partir do seu ponto de vista. Nesta perspectiva, a condição feminina é explicitada em suas rememorações. Nestes registros testemunhais, o retorno ao passado torna-se proveitoso, pois, neste ponto, a temporalidade pode ser reinventada. Seja por acreditar em falhas da memória, ou por tais relatos estarem em desacordo com a sua reflexão presente.

De acordo com Michelle Perrot (1989), o recurso de escrever em diários íntimos era recomendado a jovens solteiras por confessores no século XIX com a finalidade de exercitar um controle sobre os atos femininos. Atualmente, esse exercício não visa ao controle social e não se encontra restrito ao espaço da casa. Ele avança para a escrita nos “diários virtuais” alterando o conceito de privado. Nas palavras de Luiza Lobo (2007), no espaço virtual, as mulheres puderam romper com o processo de escrita linear produzida nos diários íntimos tradicionais, reagir contra posições patriarcais e também assumir uma voz dialógica com o eu e o mundo a sua volta. Essa nova configuração possibilitou ainda um novo espaço de circulação para a escrita de autoria feminina.

No século XX, os registros de memória continuam a ser exercitados pelas escritoras, agora com a ajuda de uma nova ferramenta, o *blog*. Eles projetam a intimidade para um público crescente que busca o encontro consigo mesmo na leitura dos textos pelas escritoras. Não é por acaso que a escritora em estudo, ao publicar um texto que nega a existência de um diário virtual em seu *blog*, ao mesmo tempo estabelece uma ponte entre este suporte e o diário manuscrito. Por exemplo, na postagem “Isso não é um diário” (2009), a escritora expõe a fotografia de um diário à moda do século XIX, estabelecendo assim uma relação entre o espaço de escrita do *blog* e o diário à

mão. É certo que a escrita íntima de autoria feminina exposta no *blog* Aeronauta obedece a funções diferentes daquelas que existiam nos diários tradicionais. De acordo com Luiza Lobo (2007, p. 17), as blogueiras não visam mais a desenhar o passado com eloquência, já que o próprio momento histórico vivido impede essa recuperação, mas busca-se no *blog* tornar a escrita plural e não linear como antigamente.

[...] Não há tempo nem vontade para traçar um longo histórico de vida que recupere o passado, no período pós-moderno em que vivemos. Esse era o anseio da era do manuscrito em papel em que a escritora se comunicava consigo mesma, num monólogo narcisístico e especular, ainda derivado do sentido quase religioso da escrita. Cada escritora vivia em seu próprio mundo, isolada dos outros; dessa forma, era a única narradora e única receptora no momento da escrita e seu discurso revertia para si própria. O processo da escrita obedecia a um efeito linear e especular, no máximo dialógico nos diários tradicionais das mulheres.

No estudo do *blog* da escritora Ângela Vilma, é visível a ampliação do espaço de circulação do gênero confessional, pois seus textos em suporte virtual obedecem à organização de diários, são datados, descrevem situações cotidianas, relatam a infância e a mocidade. Além disso, Ângela Vilma relata ações ocorridas com pessoas de sua família, como os pais, irmã, avô e amigos próximos. Exibe também fotografias suas e de terceiros, cartas trocadas entre a mãe e irmã.

Quando as memórias avançam para o período de tempo da infância, Ângela Vilma afirma-se enquanto sujeito. No sentido em que escreve um discurso já dito sobre si para si mesmo e para os leitores do *blog*. No texto “Série espanto” (2008) a escritora traz uma fotografia ainda bebê e narra uma possível explicação para a sua aparência física. Ela confere a uma terceira pessoa do discurso a informação relatada. Como se vê no trecho: “[...] A cara redonda sempre foi explicada por mãe: nasci em madrugada de lua cheia. Signo escorpião. Ascendente libra. Veneno em doses equilibradas” (VILMA, 7 out. 2008). Verifica-se assim a relação entre a memória individual e a coletiva que será discutida mais adiante. Em outro texto intitulado “Minha irmã”

(VILMA, 9 out. 2007), nota-se o relato de uma situação ocorrida no passado na vida da escritora e uma reflexão da adulta frente à criança,

[...] Hoje como eu gosto de ser irmã dela. Nós temos um passado em comum. A mesma casa antiga guardada na memória. O mesmo pai e a mesma mãe. O mesmo linguajar. Só continuamos muitíssimo diferentes, claro. Mas isso não impede que a gente se goste e dê boas risadas juntas lembrando nossa infância. E que eu jamais esqueça a maior declaração de amor que ela me fez: aos sete anos, ao saber que eu ia viajar para Salvador em razão de uma hepatite, ela foi se despedir de mim e me deu aquilo que mais estimava na vida: um copinho de alumínio com seu nome gravado.

Verifica-se que a prática de escrita de autoria feminina alterou-se com os novos espaços de publicação e circulação de textos. Se, no século XIX, havia a predominância de um pacto de silêncio travado entre a escrevente/diarista e sua produção ao olhar de terceiros, no século XX, com os *blogs*, ocorre um rompimento com esse paradigma. Em geral, as escritoras mantêm um *blog* para projetar uma embrionária carreira literária, expor seu ponto de vista e de certa forma, conseguir um espaço enquanto produtoras de cultura. Em comum, tanto em diários privados quanto em *blogs* públicos, o registro da memória por mulheres, conforme Angélica Soares (2009) projeta o involuntário, a identidade, a imaginação e o esquecimento, pois, neste exercício de escrita, ocorre o reconhecimento de sua identidade, enquanto sujeito participante de um contexto social mais amplo.

Conforme Philippe Lejeune (2014) foi a partir do século XVIII que o indivíduo passou a utilizar o suporte diário em seu benefício. No sentido em que as pessoas passaram a registrar neste suporte os acontecimentos ocorridos durante sua vida, com o objetivo de reter na memória os acontecimentos, em outros casos sobreviver às incertezas provindas em relação ao presente (momento em que se escreve) e futuro, e também se libertar das impossibilidades sociais de se expressar como se deseja. É por meio do diário que o diarista pode organizar os resquícios de sua memória tornando sua vida possível de ser narrada. Nesta direção, “[...] O diário será ao

mesmo tempo arquivo e ação, “disco rígido” e memória viva” (LEJEUNE, 2014, p. 302).

O diarista desabafa, tornando o diário o cúmplice de sua vida. O papel torna-se seu confidente perante as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia. De acordo com Philippe Lejeune (2014, p. 303) “[...] O diário é um espaço onde o eu escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, ao mundo real. Ele contribui, modestamente, para a paz social e o equilíbrio individual.” Neste caso, a postagem “Isso não é um diário” (2009) cumpre esse papel, uma vez que a escritora, ao escrever em seu espaço virtual, busca recuperar o seu equilíbrio pessoal diante do desespero do mundo. Segundo Ângela Vilma (2009), “[...] Portanto não acreditem em qualquer segredo; é mentira, não tenho segredo; crio apenas, nesse momento, um enredo, um engodo, para distrair minha vida do mais completo desespero” (VILMA, 11 abr. 2009).

Escreve-se um diário com o intuito de sobreviver às intempéries do tempo, ao esvaecimento do futuro que se aproxima, com suas incertezas. Para Philippe Lejeune (2014), é nele que na posteridade se espera encontrar alguma informação acerca de algum episódio relacionado à memória íntima do indivíduo e pouco no que diz respeito à memória coletiva. À medida que o tempo passa o que está contido em um diário passa ser ainda mais valioso. Por outro lado, escreve-se um *blog* a fim de expressar o desejo de ser lido por terceiros, bem como tornar pública a sua vaidade e deixar os seus escritos para ser lidos em um futuro próximo como afirma Denise Schittine (2004).

Na “tentativa de guardar o presente”, o gênero textual *blog* surge no século XX¹¹, remontando em espaço virtual as características comuns aos diários e também, as memórias. Em meio a esta atmosfera, o exercício de escrever sobre si mesmo torna-se importante, já que é, por meio desse dizer de si, que os textos confessionais se caracterizam. Com alguma ressalva, pois a confissão agora é percebida como um objeto que pertence ao espaço público. Philippe Lejeune (2014) desenvolve considerações acerca da constituição do diário manuscrito e as transformações ocorridas no “diário virtual”. Ele

¹¹ Conforme Fabiana Komesu (2004).

estabelece as funções presentes em um diário como: desabafar, comunicar, refletir sobre a passagem do tempo e principalmente sentir o prazer em escrever. Antes de prosseguir, nesta discussão, ele afirma que o diário é composto por uma série de marcas que delimitam o tempo através de uma alusão a determinados “vestígios” que buscam fixar o momento em que ocorreu aquele determinado episódio relatado.

O *blog* Aeronauta se constitui como uma reunião de elementos que desvelam o íntimo do sujeito que escreve como também reinventa essa intimidade por meio da escrita. É através da escrita que a blogueira pode refletir sobre os caminhos seguidos na vida, o *blog* pode contribuir para o estabelecimento de uma ideia positiva sobre si mesmo. Estabelecendo assim uma relação entre a escrita nos seculares diários com o *blog*. No diário, o escrevente pode desenhar uma imagem de si mesmo, assim como no *blog*. A semelhança entre os dois espaços é que a imagem de quem escreve está sempre inacabada, a diferença é que, com a ferramenta virtual, o escrevente pode descartar com um *click* a sua representação. Ambos se coadunam pela aventura de permitir a expressão escrita dos envolvidos. Conforme Philippe Lejeune (2014, p. 304) aponta no trecho a seguir,

[...] No diário, o autorretrato nada tem de definitivo, e a atenção dada a si está sempre sujeita a desmentidos futuros. A aventura do diário é, portanto, muitas vezes vivida como uma viagem de exploração ainda mais que esse conhecimento de si não é uma simples curiosidade, mas condiciona a continuação da viagem: é preciso escolher e agir.

O diário em papel é um objeto único, através do traço escrito, o diarista tem acesso às impressões relatadas naquele dia, aos recortes, como um verdadeiro arquivo pessoal e intransponível. Pode ser que o diarista não volte a folhear estes escritos, mas conscientemente sabe que pode resgatá-los quando for desejado. Como afirma Denise Schittine (2004, p. 133), “[...] Todos estes fragmentos fazem parte da memória e, mesmo que o diarista nunca mais pegue estes escritos para folhear e reler, ele sabe que, de uma forma ou de outra, eles estão lá, que existem e fazem parte de seu arquivo pessoal”.

Do ponto de vista da pesquisadora, pode-se dizer, portanto, que o processo de construção da memória em meio virtual obedece a alguns parâmetros como, por exemplo, o leitor do *blog* torna-se responsável por manter a memória do blogueiro viva. Apesar de estas memórias estarem disponíveis aos internautas, elas possuem também um momento de duração na rede, visto que, a efemeridade e velocidade das informações na rede é uma constante. É, em meio a este paradoxo de poder guardar memórias infinitamente e ao mesmo tempo esquecer-se delas, que o computador se tornou herói e vilão neste século XXI.

Neste contexto, a memória é para o sujeito contemporâneo elemento de importância a ponto de este buscar mecanismos para mantê-la viva. Dentre estas ferramentas destaca-se a escrita íntima, em um novo formato, o digital. Sem descartar por completo o formato antigo, o diário manuscrito. Pode-se pensar que ambos os recursos tanto em tela quanto em papel podem ser considerados como um “condutor da memória” (SCHITTINE, 2004, p. 117), embora, cada qual conserve a sua especificidade. A teórica argumenta que o “diário virtual” na internet apesar de ter a sua disposição uma capacidade infinita de arquivamento, apresenta algumas situações que limitam a memória individual dos blogueiros. Neste particular, a pesquisadora afirma “[...] Se, por um lado, o computador oferece a possibilidade de publicação e eternização do que se escreve, por outro ele dificulta a permanência destes escritos em virtude de seus dispositivos, quase sempre falhos de memória” (SCHITTINE, 2004, p. 118).

O que se percebe no contexto virtual é que a memória cada vez mais se torna efêmera, instantânea. A tarefa de registrar em uma página virtual os acontecimentos torna possível pensar a possibilidade de fixar a existência do indivíduo no mundo. Neste exercício o blogueiro pode controlar o tempo, as possíveis lacunas em sua memória, transformar o *blog* em um imenso arquivo pronto para as missivas tanto do autor como do leitor. Talvez a grande alteração que se estabeleça entre a relação da memória e a escrita na internet é a busca, por parte do autor/autora, de reter não mais o passado, mas sim o presente. O indivíduo, diante de uma memória cada vez mais fragmentada, luta para guardar o presente que instantaneamente se esvai.

[...] uma memória em forma de mosaico, de quebra-cabeça, um labirinto onde ele sempre se perde. Então ele cria uma série de mecanismos de defesa, de maneiras de guardar estes fragmentos flutuantes logo suplantados por outros novos. É uma luta para fixar o tempo presente, não mais o passado (SHITTINE, 2004, p. 122).

Neste momento é possível pensar na relação entre o desejo de guardar o presente e uma das características da literatura contemporânea apontadas por Beatriz Resende (2008) e por Karl Erik Schollhammer (2009): a presentificação. Ela defende que o presente clama para ser percebido de diversas formas, seja pelo excesso de violência, seja pela experimentação na linguagem. Este excesso de presentificação na literatura contemporânea é um indício da crise da modernidade, que passou a considerar o futuro como uma descontinuidade. De acordo com os pesquisadores, esta presentificação é acompanhada por atitudes entre elas, a participação no cenário literário de escritores da periferia, criação de novas editoras para a publicação e a difusão dos *blogs*.

Passa-se agora a discutir a construção da memória individual dentro de uma conjuntura coletiva, nos *blogs*. Enquanto nos “diários íntimos”, a memória pessoal estava encerrada em si mesmo, sem interferências de terceiros, prontos para a leitura posterior de seu autor/autora. Por outro lado, o que ocorre com a memória pessoal nos *blogs* é a urgência de arquivar o que for possível de sua vida cotidiana devido ao medo de esquecer. Desta forma, o trabalho de recordar ficou a cargo de uma máquina, ao mesmo tempo, em que essa memória pessoal se caracteriza pelas intercessões da memória de outros, neste caso, dos leitores que interagem com as postagens publicadas pelos blogueiros. Como já foi dito por Denise Schittine (2004, p. 130): “[...] São leitores participando, fazendo comentários on-line, estabelecendo *links* entre a vida do diarista e suas próprias vidas. As conexões entre os blogs fazem deles, muitas vezes, um diário íntimo coletivo”.

De acordo com Maurice Halbwachs (1990), a memória individual é caracterizada por conter elementos que ora fazem parte de uma memória plural, ora de uma memória singular. Verifica-se que o *blog* em estudo se constitui a partir deste pilar, visto que a perspectiva pessoal da escritora é

publicada, logo após os leitores acrescentam o seu ponto de vista e todo esse processo é realizado dentro de contexto sociolinguístico comum a ambos os participantes. Esta conversa entre a blogueira e seus seguidores alimenta a memória individual da escritora, como é apontado por Denise Schittine (2004, p. 150) “[...] Estabelecer um diálogo com os leitores é a melhor maneira de se manter vivo em sua memória”.

Segundo a linha de raciocínio de Halbwachs (1990), a memória individual nada mais é do que a observação a partir de um ângulo da memória produzida por um grupo. A visão sobre esta memória da coletividade pode sofrer alterações devido a diversos fatores de ordem social. Desse modo, se o indivíduo se desloca de determinado local para outro, terá um ponto de vista diferenciado sobre dado acontecimento, sem necessitar para isso de elementos psicologizantes que expliquem a posição apresentada. O sociólogo francês argumenta que existem duas maneiras possíveis para organizar as lembranças, uma que leva em consideração o ponto de vista de um sujeito e aquela que considera o enfoque elaborado por uma sociedade.

O sujeito pode fazer parte tanto da memória coletiva quanto da individual. Entretanto, a memória individual pode se confundir com a memória coletiva, embora este fato não possa ocorrer em movimento contrário. A memória pessoal recorre ao conjunto de lembranças já sedimentadas em uma sociedade por diferentes indivíduos, com a finalidade de preencher as brechas na memória com informações esquecidas. Por outro lado, a memória social segue o curso ditado por seus próprios mecanismos. O teórico afirma que a memória pessoal/individual corresponde à memória autobiográfica e que a memória social/ coletiva mantém correspondência com a memória histórica.

Maurice Halbwachs (1990) aponta que a memória é uma fonte de reconhecimento e reconstrução, no sentido em que o indivíduo se reconhece como tal por ser membro ativo de determinada conjuntura social. E por estar inserido neste meio particular, e não em outro, recebe as informações dispostas para todos, entretanto estes dados são constantemente modificados devido a fatores sociais e pessoais complexos. Para Halbwachs (1990, p. 71), “[...] a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras

reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada.”

É ainda o teórico que argumenta a distinção entre a memória vivenciada e a escrita, entre a memória coletiva e a história. A memória coletiva configura-se como a memória viva de determinada sociedade, e por isso, pode ser fixada dentro de determinado contexto, já que ela é “[...] capaz de viver na consciência do grupo que a mantém” (HALBWACHS, 1990, p. 82). Em contrapartida, a memória histórica, por meio da escrita, tende a homogeneizar uma série de eventos conferindo-lhe momentos que são separados cronologicamente de forma bem delineada. Para Halbwachs (1990), existem diferentes memórias coletivas, enquanto a história em diferentes cantos do globo é considerada indivisível, universal.

Em síntese, Halbwachs (1990) percebeu como a memória pode ser estabelecida além do aparato biológico e psíquico. A faculdade da memória não está restrita a uma função corporal ou a um cérebro. Segundo a leitura de José D’Assunção Barros (2009) acerca da obra de Halbwachs, a memória para existir também necessita da dimensão social. A presença em sociedade permite ao homem a capacidade de recordar situações pelas quais passou durante a sua existência. Conforme José D’Assunção Barros (2009, p. 43-44),

[...] A contribuição ímpar do sociólogo francês, em um de seus níveis, estava em perceber que – longe de ser processo que apenas se dá no cérebro humano a partir da atualização de vestígios que foram guardados neurologicamente pelos indivíduos, havia uma dimensão social tanto na Memória Individual como na Memória Coletiva. Isso porque mesmo o indivíduo que se empenha em reconstituir e reorganizar suas lembranças irá inevitavelmente recorrer às lembranças de outros, e não apenas olhar para dentro de si mesmo em conexão com um processo meramente fisiológico de reviver mentalmente fatos já vivenciados. Isso sem considerar o que é ainda mais importante: a memória individual requer como instrumental palavras e ideias, e ambas são produzidas no ambiente social.

A teoria elaborada por Maurice Halbwachs (1990) pode ser transposta para o contexto dos *blogs*. No sentido em que eles se constituem

destas duas fontes de memória, tanto a pessoal como a coletiva. E, se a função da memória no sujeito necessita da dimensão social para se fundamentar, a memória que compõe os *blogs* carece dos recursos tecnológicos disponíveis.

Para Denise Schittine (2004), a memória artificial das novas tecnologias contribuiu para que o indivíduo não exercite a sua memória individual, visto que, com a passagem mais veloz do cotidiano, limita-se a capacidade de apreender os diversos acontecimentos. Com a finalidade de conter o excesso de informações, o indivíduo contemporâneo busca formas para construir sua memória. Conforme Denise Schittine (2004), ao ler Andreas Huyssen (2001), o contexto contemporâneo valoriza o biográfico, restaurando centros urbanos e expandindo os museus pelo mundo. Nota-se, no *blog* em estudo, uma tendência ao biográfico, mesmo que esse biográfico apresente-se abrigado na ficção. Neste sentido, o *blog* como um todo pode ser considerado como um lugar de memória, como os museus, conforme afirma Pierre Nora (1993).

Enquanto o diário em papel fornecia pistas para a manutenção de uma memória pessoal, o ato de lembrar transposto para a tela tornou possível gerar uma memória pessoal na rede, que, com suas atribuições tecnológicas, pode executar o trabalho de lembrar pelos usuários. Denise Schittine (2004, p. 125) explica que, com o surgimento das novas tecnologias, entre elas principalmente o computador o indivíduo passa a ser mais dependente desse aparato. Conforme a autora,

[...] Com isso, a memória como capacidade psíquica vai abandonando a sua maneira tradicional de trabalhar e delegando inúmeras tarefas a uma memória artificial. Se a ajuda do computador, nossa memória pessoal está sujeita ao exercício da lembrança e do esquecimento, se constrói de grandes repousos e eventuais despertares. É subjetiva porque nutre lembranças que nos parecem dispensáveis e esquece aquelas que nos parece mais caras.

A memória artificial preenche os espaços deixados pela memória psíquica. Nesta configuração de memória, o blogueiro pode selecionar a memória arquivada neste instrumento e assim recuperar aquele

acontecimento específico. A quantidade de informações armazenadas é interminável, o que importa é arquivar, tornando a memória pessoal com menor capacidade para memorizar, diferente do movimento encontrado em passado longínquo onde os fatos eram memorizados e apresentados oralmente à população.

Considerações finais

A memória sem limites projetada em um PC trabalha em duas direções: permite arquivar todos os acontecimentos para impedir o avanço do esquecimento, ao passo que limita a capacidade do indivíduo em memorizar. As páginas dos *blogs* abrigam informações tanto às provindas da realidade do mundo inteiro, que pertencem a uma memória coletiva e ao mesmo tempo colaboram para a elaboração da memória individual tanto do escritor quanto do leitor destes textos. Sendo assim, fica evidente para o ponto de vista teórico, como a memória assume nos *blogs* uma nova configuração, visto que se pode discutir em que medida os *blogs* podem ser uma nova forma de arquivar a memória pessoal e a coletiva, principalmente, como dito antes, quando se atrela a esta conjuntura os textos escritos sob a perspectiva de uma autoria feminina.

Referências

ALVES, Lourdes Kaminski; COSTA, José Carlos da. Representações da memória na literatura e na cultura. *Revista Investigações*, Pernambuco, v. 23, n. 1, p. 187-210, jan. 2010.

BARROS, José D'Assunção. História e memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço. *Mouseion*, Canoas/RS, vol. 3, n.5, jan-jul. 2009. Disponível em: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/documentos/Mouseion/Vol5/historia_memoria.pdf. Acesso em: 6 out. 2013.

HABERMAS, Jürgen. Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Trad. de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Edições vértice. 1990. Disponível em: http://minhateca.com.br/revistaperspectivahistorica/A+Mem*c3*b3ria+Coletiva+Maurice+Halbwachs,46380547.pdf. Acesso em: 24 abr. 2015.

KOFES, Suely; PISCITELLI, Adriana. Memórias de Histórias Femininas, memórias e experiências. *Cadernos Pagu*. Campinas, vol. 8/9, p. 343-354, 1997.

KOMESU, Fabiana. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 110-119.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. 2ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LOBO, Luiza. *Segredos públicos: os blogs de mulheres no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. (Ideias contemporâneas).

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n.10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>. Acesso: 27 abr. 2014.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 18, p. 10-18. ago./set. 1989.

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido no caminho de Swann-Combray*. Trad. Fernando Py. 1992, vol. 1. Disponível em: <https://projetophronesis.files.wordpress.com/2012/06/proust-em-busca-do-tempo-perdido-1-no-caminho-de-swann.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2015.

RESENDE, Beatriz. *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira contemporânea do século XXI*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Biblioteca Nacional, 2008.

SBARAI, Rafael. Facebook alcança marca de 76 milhões de usuários no brasil. *Veja.com*. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/facebook-alcanca-marca-de-76-milhoes-de-usuarios-no-brasil/>. Acesso em: 6 jul. 2015.

SCHITTINE, Denise. *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.-(Coleção contemporânea: Filosofia, literatura e artes).

SOARES, Angélica. *Transparências da memória estórias de opressão: diálogos com a poesia brasileira contemporânea de autoria feminina*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009.

VILMA, Ângela. *Blog: Aeronauta*. Disponível em:
<http://wwwaeronauta.blogspot.com/>. Acesso em: 10 jun. 2011.

VILMA, Ângela. *Currículo Lattes*. Disponível em:
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4238280T0>.
Acesso em: 10 jul. 2015.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

MEMÓRIA, IDENTIDADES E ANGOLANIDADE EM ANA PAULA TAVARES

Michelle Aranda Facchin

Resumo: Este artigo reúne os resultados de análise dos textos da angolana Ana Paula Tavares, incluindo as crônicas de *Um rio preso nas mãos* (2019) e as seis coletâneas de poemas reunidas em *Amargos como os frutos* (2011), apresentadas em ordem de publicação de suas respectivas primeiras edições: *Ritos de passagem* (1985), *O lago da lua* (1999), *Dizes-me coisas amargas como os frutos* (2001), *Ex-votos* (2003), *Manual para amantes desesperados* (2007) e *Como veias finas na terra* (2010). O objetivo da pesquisa pauta-se sobre o percurso de representação das populações angolanas marginalizadas e a centralidade literária dos que foram historicamente situados nas margens. A escritora angolana mencionada explora temas ligados à ancestralidade e à alteridade, sendo sua escrita elemento importante para a construção identitária da nação angolana no contexto pós-independência. Para cumprir as demandas da presente pesquisa, foram utilizados os aparatos teóricos: sobre a memória (Pollak, Leda Martins e a própria Ana Paula Tavares, em sua tese sobre *História e Memória*); a crítica e as teorias literárias de Alfredo Bosi, Cammarata, Iser, Genette, Margarida Ribeiro, Érica Antunes; a crítica antropológica de Alpha Sow, Ana Paula Tavares e as críticas do pós-colonialismo de Ruy Duarte de Carvalho, Spivak, Francisco Noa, Inocência Mata, Nazareth Fonseca, Abdala Junior, Mia Couto, dentre outros.

Palavras-Chave: Ana Paula Tavares. Representação. Alteridade. Angolanidade.

MEMORY, IDENTITIES AND ANGOLANITY IN ANA PAULA TAVARES

Abstract: This essay demonstrates the analysis of the angolan Ana Paula Tavares's writings, including the chronicles in *Um rio preso nas mãos* (2019) and the six anthologies reunited in the book *Amargos como os frutos* (2011), presented in the order of their respective first editions: *Ritos de passagem* (1985), *O lago da lua* (1999), *Dizes-me coisas amargas como os frutos* (2001), *Ex-votos* (2003), *Manual para amantes desesperados* (2007) e *Como veias finas na terra* (2010). The aim of the research is to identify the representational work that centralizes minority groups. The Angolan writer approaches the ancestrality and the otherness; this way, her writing provides the visibility and the identity construction of the Angolan nation in the post-independence context. In order to accomplish the bibliographic research proposed, the theoretical basis was about the memory (Pollak, Leda Martins and Ana Paula Tavares, in her thesis about history and memory); the literary criticism and literary theories (Alfredo Bosi, Cammarata, Iser, Genette, Margarida Ribeiro, Érica Antunes); the anthropological criticism by Alpha Sow and Ana Paula

Tavares and the postcolonial criticism (Ruy Duarte de Carvalho, Francisco Noa, Inocência Mata, Nazareth Fonseca, Abdala Junior, Mia Couto, among others).

Keywords: Ana Paula Tavares. Representation. Otherness. Angolanity.

Introdução

O papel da literatura como arquivo da memória e expressão das identidades, com todos os conflitos e diferentes abordagens da realidade social, foi defendido por diversos estudiosos da Literatura, dentre eles destaco Alfredo Bosi e Antônio Candido, cujos conceitos se encaixam perfeitamente na análise da obra de Ana Paula Tavares. A autora angolana tem uma formação na área da Antropologia, da qual beneficia sua obra artística. Em sua tese de doutoramento, a memória coletiva é relacionada com a escrita e a autora atribui à narrativa o papel de constituir-se como “discurso teórico que valida uma determinada origem, a situa numa determinada geografia, numa configuração espacial (a produção do espaço), cimenta o g nesis de uma determinada na o, responde a quem somos” (TAVARES, 2009, p. 245). Em rela o   representa o de identidades, ressalto um dos ensaios de Mia Couto, para quem o autor   “um viajante de identidades, um contrabandista de almas” (COUTO, 2005, p. 59). Trata-se de uma afirma o coerente ao se pensar nas obras produzidas no p s-independ ncia, tempo protagonizado pelo hibridismo, em uma realidade cultural de conviv ncias, contradi es e tens es que podem ser parcialmente resolvidas pela escrita: “A arte da palavra e da persuas o pode assim ser considerada como o instrumento principal na resolu o de conflitos e como uma forma natural de existir pela palavra” (TAVARES, 2009, p. 72).

Isso posto, a escrita   o principal espa o de resist ncia ao processo de deslegitima o sofrido pelos sujeitos dominados no sistema imperialista, o que justifica o trabalho constante de representa o de identidades nas literaturas africanas e de outras na es em luta contra a domina o colonial.

Sendo assim, a literatura é espaço de tensões¹, por meio do qual é possível dar voz àqueles sujeitos silenciados pela ideologia dominante, apresentando os tantos “outros”, termo comumente utilizado na teoria pós-colonial que reflete sobre os indivíduos impedidos de expressar-se devido a todo o contexto histórico de dominação. Os sujeitos “subalternos”, termo utilizado por Spivak (2014), foram expropriados das possibilidades de expressão e de representação. A pesquisadora indiana propõe a formulação de discursos que desafiem a hegemonia dos sistemas dominantes, procurando alterar a forma como a realidade é apreendida, sendo este intento, conforme verifiquei durante as análises, notório nos textos de Ana Paula Tavares.

Para desenvolver a reflexão mencionada, estabeleço um diálogo com Inocência Mata, no que diz respeito ao plano estético, detentor de elaborações da memória coletiva e elemento atuante na consolidação de resistência ideológica. Angola tem “uma literatura em que a contaminação épica caracterizou, desde os primórdios, a escrita de afirmação cultural e de protesto social, dimensionada na ideologia libertária do projecto nacional” (MATA, 2001, p. 24-25). Ou seja, é pelo resgate do passado e dos valores apagados e silenciados pelo discurso imperialista que as literaturas africanas tornam visíveis as comunidades marginalizadas, além de tornarem possível a manutenção de uma consciência crítica sobre os processos históricos neutralizadores dos sujeitos dominados. Utilizando novamente os termos de Spivak (2014), reitero que Ana Paula Tavares promove em sua literatura “performances” das comunidades “subalternas”, criando espaços em que esses sujeitos podem ser ouvidos e as principais nuances culturais podem ser vistas e articuladas.

Na escrita de Ana Paula Tavares, há uma reconfiguração das realidades pós-independência, por meio da assunção e destaque dos aspectos culturais invisibilizados no processo de colonização, abrindo as “portas da casa do pai”, para que a “bondade das intenções não obnubile o saber do mundo dos muitos mundos confrontados” (TAVARES, 2019, p. 32). Os textos

¹ Tensão, segundo Alfredo Bosi, “é o dado de realidade social e íntimo que engendra a diferença, a oposição e o aberto contraste.” (2002, p. 39). Para Abdala Junior (2017), a tensão é própria do processo dialético de questionamento e reelaboração simbólica da realidade em áreas de conflito.

da angolana abordam temas e aspectos inexistentes nas literaturas eurocêntricas, subvertem os discursos legitimados pela mentalidade imperialista e colaboram para resistência à violência epistêmica construída pelas textualidades hegemônicas.

A perspectiva dos textos da autora angolana é da diversidade de Angola, nas etnias, línguas, comportamentos e, principalmente, na retomada de valores “perdidos”, rechaçados e diluídos após o processo de colonização, e, sobretudo, a consciência do hibridismo cultural, como os trechos a seguir demonstram: “Corpo já lavrado / equidistante da semente / é trigo / é joio / milho híbrido / massambala / resiste ao tempo / dobrado / exausto / sob o sol / que lhe espiga / a cabeleira.” (TAVARES, 2011, p. 89); “línguas de Angola nas suas intensas variações a invadir o português” (TAVARES, 2019, p. 35); a mulher antiga “ilumina com seus óleos de seda as palavras perdidas de tantas vozes em português e noutras línguas” (TAVARES, 2019, p. 63). As diferenças são acentuadas e encenadas nos textos da escritora e antropóloga, que, como a mulher antiga africana, possibilita aos leitores adentrarem veredas constituídas pela diversidade e pela difusão das comunidades angolanas dominadas: “Dizer tucokwe é dizer diáspora, apropriação, caminhos de comércio, relações continentais [...] a desenhar mapas de caminhos, trocas, empréstimos, prestação de serviços, alianças” (TAVARES, 2019, p. 34).

Abdala Junior (2017) versa sobre as rupturas dos padrões paradigmáticos das textualidades culturais das sociedades africanas pós-independência, caracterizadas pelo hibridismo e pela mestiçagem. Por essa e outras questões, fica nítido que um escritor “engajado” se utiliza da escrita como fonte de materialização de conflitos sociais, existenciais e formadores de novos comportamentos, mantendo-se atento aos fatores e possibilidades manifestados na *práxis* social.

A resistência é obra da intuição e da memória na lírica pura, ou, na outra ponta, é obra da consciência crítica feita sátira social. [...] A arte, de todo modo, não deve ser obrigada a provar as suas razões, mas a revelar situações em que se mostrem e falem por si mesmos o bem e o mal, a verdade e a mentira, o belo e o feio, a liberdade e a opressão (BOSI, 2010, p. 176).

Frente à diversidade das literaturas e à não-identificação das nações africanas atuais com os grandes relatos clássicos imperialistas e às próprias tradições africanas, que contribuem para a marginalização de certos indivíduos, faz-se necessário um novo olhar sobre o texto, considerando-o como espaço de expressão cultural híbrida, de difusão de valores antigos atualizados ao contexto do pós-independência. No caso da literatura angolana, o saber anterior já não tem como sustentar-se depois que se chegou “a tantos limites com a força das margens” (PADILHA, 2002, p. 25), conforme Laura Padilha afirma ao tratar a temática do fim das narrativas-mestras. Desse modo, os textos de Ana Paula Tavares apresentam elaborações que rompem com os paradigmas eurocêntricos, atuando na construção de uma literatura nacional em Angola, buscando “uma fala literária própria” (PADILHA, 2002, p. 25), termo esse utilizado por Padilha ao escrever sobre as literaturas africanas. Tal fato permite ao intelectual angolano exercer a articulação cultural e atuar na construção do arquivo cultural nacional: o intelectual atual, ao expressar as diferenças e a produção literária como espaço de luta e resistência contra a dominação colonial, permite que as margens assumam uma centralidade notória e importante, contribuindo para um movimento social e artístico de natureza revolucionária.

Este trabalho debruça-se sobre as crônicas de Ana Paula Tavares, *Um rio preso nas mãos*, publicação de 2019, e as seis coletâneas de poesia publicadas até então, desde 1985, e reunidas na edição intitulada *Amargos como os frutos* de 2011, cuja ordem de apresentação das coletâneas segue a cronologia da 1ª edição de cada obra: Ritos de passagem (1985), O lago da lua (1999), Dizes-me coisas amargas como os frutos (2001), Ex-votos (2003), Manual para amantes desesperados (2007) e Como veias finas na terra (2010). O objetivo desta pesquisa pautou-se sobre o percurso de representação das populações angolanas marginalizadas e a centralidade literária dos que foram historicamente situados nas margens. A escritora angolana mencionada explora temas ligados à ancestralidade e à alteridade, sendo sua escrita elemento importante para a construção identitária da nação angolana no contexto pós-independência.

Sobre a Memória

A memória é um dos pontos-chaves para compreender a obra de Ana Paula Tavares. É pelo resgate e pela reinvenção da memória que os valores angolanos tradicionais são trazidos a lugares de não-esquecimento, para assim se coadunarem aos impactos coloniais e todas as suas consequências na cultura da nação. A memória é a esperança de construir aquilo tudo que foi devastado, como “átomos”, em “anelante movimento”, conforme figurado no poema “No fundo tudo é simples”, de Ritos de passagem (1985):

No fundo tudo é simples
voa
faz-se em átomos
plas-ti-fi-ca-se

anelante
em círculos mais pequenos

No fundo a gente vive
agora ou logo à tarde
urdindo de memória
a esperança violenta
de construir a mar

O nosso tempo (TAVARES, 2011, p. 63).

A circularidade está construída graficamente no poema, reiterando o papel da memória no processo atômico de edificação dos valores no tempo presente e dialogando com a questão mencionada pela antropóloga em sua tese de doutorado: “o passado contido na memória é dinâmico [...] e o presente constitui um lugar de rememoração desse passado” (TAVARES, 2009, p. 233).

Em um texto de *O lago da lua* (1999), a tradição ritualística compreendida por Muvi, o sábio, mantém vivos os valores ancestrais: “Muvi, o sábio, escolhe a minha cabeça e roda-a entre as mãos sem parar. Espanta os espíritos, os do lar, e os que ainda não se tinham dado a conhecer” (TAVARES, 2011, p. 76).

Segundo Pollak, a memória é uma “operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar” (POLLAK, 1989, p. 10) e está em constante disputa entre dois eixos: o das “memórias subterrâneas”, referente às culturas minoritárias, e o da “memória oficial”, instaurada pelo sistema cultural dominante. Vale dizer que a obra de Ana Paula Tavares é um exemplo de reivindicação dos povos angolanos dominados e silenciados, tanto no tempo colonial quanto pós-colonial, como demonstrado na crônica “Desafiar o silêncio”:

Contra o esquecimento pedem que cada palavra seja agora posta ao serviço do sonho e com as chaves antigas “de fingir” percorra os labirintos, aguente as dores das transformações, o ruído insuportável do canto das cigarras que esconde as lentas metamorfoses da palavra prometida.

Pedem-me vigília sobre a natureza do mal e que por momentos deixe de cantar e lhes empreste a voz, porque os caminhos da poesia, essa meditação sobre o esquecimento (TAVARES, 2019, p. 49).

A leitura do exposto reitera a importância do tema da memória no processo de descolonização literária e cultural de Angola, através da referência histórica a um passado que antecede a chegada dos primeiros europeus no território, em contraposição ao discurso imperialista estabelecido pelos portugueses, pois “As representações do passado [...] surgem naturalmente aumentadas no confronto com uma realidade que tem o “sentido da perda” como seu esteio mais importante” (TAVARES, 2009, p. 241).

De acordo com Ribeiro (2008, p. 125), vestindo outras peles, outros conhecimentos e imbuída de outros poderes, a literatura de descolonização começou a preencher os espaços em branco e a colocar sob suspeita os monopólios, que consideram apenas os “discursos autorizados”. Um exemplo dessa questão se dá na crônica “A lebre e o camaleão”, expondo a figura do camaleão do conto cokwe e discursando sobre a memória, o esquecimento, as novas roupagens que as civilizações assumem após lidarem com os processos de invasão e exploração: “Na terra ficou para sempre inscrita a mudança:

caçadores de elefantes, coletores de borracha, intermediários na negociação [...]” (TAVARES, 2019, p. 34).

O movimento de reconfiguração do olhar pós-independência está nos versos seguintes, que expressam o sofrimento do colonizado, sugerindo a distância entre mundos e uma memória composta de “farpas”, a preencher o vazio diante do domínio branco e colonizador:

colonizámos a vida
plantando
cada um no mar do outro
as unhas da distância da palavra da loucura
enchendo de farpas a memória
preenchemos os dias de vazio

no alto destes muros
muito brancos
duas bandeiras velhas
a meia-haste
saúdam-se, solenes (TAVARES, 2011, p. 61).

O aspecto gráfico do poema reitera o movimento irregular e inconstante das relações interculturais consequentes do processo de colonização, sendo que os muros “muito brancos” mantêm a bandeira do país dominado, porém em meia-haste, porque, embora seja dominante, também é fruto de imbricações entre culturas. O poema expressa o cenário híbrido e ao mesmo tempo indica uma ausência de identidades fixas, uma vez que coabitam o mesmo espaço, cedendo suas partes à outra e adquirindo aspectos do “outro”.

Já na crônica “Ana de Amsterdã”, percebemos haver uma abertura mais em nível temático sobre a memória, sendo ela possibilitada pelo próprio gênero narrativo:

Toda a gente tem uma história para contar ou até duas.
No meio do nada surge um papel velho, uma memória, um súbito olhar entristecido, as cicatrizes.
Um caminho velho pisado por pés grandes demais alisa-se como a vida e o sentido da palavra alarga-se para deixar passar o passado, uma memória perdida o coração do tempo que já não bate mas respira (TAVARES, 2019, p. 68).

Em seguimento ao trecho supracitado, a figura do narrador, ou melhor, da narradora, apresenta-se como “Ana de Amsterdã”, também chamada “Napalavra”, ou “Ananapalavra”, sendo que esta última corresponde a uma junção do primeiro nome da autora com a expressão “na palavra”.

Essa personagem também aparece em uma obra anterior da autora, *A cabeça de Salomé* (2004): “Conta-se que Na-Palavra vivia a sua condição de serpente velha e maldita, guardando o território e a palavra, medindo o tempo na balança de cobre dos antepassados, os guardadores das fontes dos rios no nó do Kassai” (TAVARES, 2004, p. 13).

De acordo com Cammarata (2018, p. 12), a protagonista Na-Palavra é inspirada na obra *Descrição da viagem à Mussumba* (1890), de Henrique de Carvalho. A personagem é baseada em *Mu-dizui*, um idoso que transmite a sabedoria e a história do clã, por meio de uma conexão com os espíritos ancestrais, contexto aplicável à literatura de Ana Paula Tavares, como um projeto mantenedor da memória angolana, que reaviva as tradições na construção de um imaginário nacional híbrido. Nela, os aspectos culturais marginalizados e apagados pelo processo de dominação colonial são retomados para afirmar valores autóctonesantes oprimidos, pois, segundo a autora angolana, é por meio das histórias contadas pelos mais velhos que é possível “repetir o murmúrio da tradição que assim se fortalece e se transforma em pedra de tanto durar” (TAVARES, 1998, p. 14) e também “com novas grelhas classificatórias o poder impõe novos usos do passado e as sociedades reagem com as respostas possíveis. Ocorre sublinhar que todo o discurso da história é susceptível de ser politicamente explorado e ajustado a narrativas de fundação ou ruptura que se adaptam a tempos novos” (TAVARES, 2009, p. 242-243).

Ana Paula Tavares realiza uma *poiésis* a serviço da memória, como escritura da identidade cultural angolana, indo ao encontro do que Manuel Bandeira afirma sobre a poesia “estar nas palavras”, “fazer-se com palavras” e não meramente com ideias e sentimentos, muito embora esses sejam fatores importantes que “acodem ao poeta” (BANDEIRA, 1992, p. 23). Nas crônicas, por seu estilo mais aberto à referencialidade, as questões de hibridismo e angolanidade são expressas de forma mais explícita no campo temático,

muitas vezes a mencionar nomes de obras e autores: “Que começou como a chuva de Luuanda a ligar rastilhos uns aos outros [...]. Nós, os do Makulusu é da dureza do sílex e afeiçoado em todos os bordos.” A crônica se fecha com a seguinte frase: “Luanda, a cidade, cabe toda inteira nestes livros, escritos em pauta para que todos possamos ler: Angolanamente” (TAVARES, 2019, p. 37).

Esse texto é um daqueles em que se demonstra claramente o processo de angolanidade presente na obra de Ana Paula Tavares, permitindo a “todos”, como a própria crônica traz, ter o contato com a construção da cultura nacional por meio da leitura dos textos produzidos no país, respeitando as diversas falas e culturas, como a crônica “E por que é que elas não podem brincar?” traz em forma de provérbio Kwanyama: “Cada boneca tem a sua própria fala e nós aprendemos a ouvi-las” (TAVARES, 2019, p. 45).

A consciência do pluralismo cultural e da construção de um caminho identitário pela literatura é algo que dialoga com o exposto por Manuel Rui na palestra “Eu e o outro – invasor (*apud* MEDINA, 1987) cuja abordagem reitera a língua do colonizador como a principal arma a ser usada pelo colonizado para fazer valer a sua voz e para buscar a sua identidade no contexto pós-dominação. O contexto atual não possibilita uma retomada das tradições em sua forma pura, mas sim uma atitude de repensar essas tradições “a partir de agora”, considerando-se a convivência entre os novos valores e a tradição, entre as identidades plurais e a inclusão das margens. O antropólogo Ruy Duarte de Carvalho (2011) discorre sobre algumas categorias de “Outros” e defende a obrigatoriedade de se ouvirem as vozes das margens. O referido escritor também comenta sobre a dificuldade de propor ao mundo ocidental e ocidentalizado uma figura diferente dos padrões incutidos pela cultura imperialista. Ruy critica essa postura avessa às diversidades e considera esse tipo de pensamento arrogante, racional ao extremo porque “coloca o homem fora da condição biológica”, como se ele fosse um deus, desconsiderando todos aqueles que não se adéquam à visão eurocêntrica. A imposição do pensamento ocidental menospreza e despreza tudo o que lhe é diferente, posicionando o ocidente como eixo e paradigma, de onde se deve partir para “julgar” o diferente e mesmo “consertá-lo” se assim for necessário. Esse tipo de pensamento criado pela expansão ocidental é tão forte que,

segundo Ruy, chega a “envenenar” os estados e as políticas mesmo no contexto pós-libertação.

Diante do panorama apresentado, Ruy sugere novas leituras dos mesmos materiais para permitir novas extrações pela utilização de um paradigma animista, por exemplo, a fim de atender a novas visões, questões e interesses que se impõem ao mundo atual. O texto de Ruy motiva um olhar animista sobre o mundo, permitindo a expressão de diversas vozes e culturas e isso é exatamente o que encontro na obra de Ana Paula Tavares: traços de memórias ancestrais, descrição de rituais e a instauração de modos de ver Angola, diferentes do olhar ocidentalizado e colonialista, o que vem ao encontro de um projeto de valorização nacional e de fortalecimento identitário por meio da literatura. A cronista “Napalavra” assume uma posição de porta-voz da cultura angolana, retomando “o que se tem medo de esquecer no tempo”; representa as vozes daqueles que foram calados; é tradutora do “vasto sistema de formas” históricas; é a “senhora das mãos de seda”, emprestando “luz às palavras nuas e ásperas” (TAVARES, 2019, p. 63). Essa figura da cronista-narradora aparece em uma série de crônicas da coletânea e é por intermédio dela que os sujeitos conseguem “acesso ao estranho ritual, cujos contornos reais se perderam para sempre” (TAVARES, 2019, p. 68), rompendo o silêncio das margens. A palavra “cura e veste”, sendo utilizada para “rasgar o silêncio” e, enquanto estiver presente, será “vida” e “espaço para viver devagar uma ordem de luz e salalé” (TAVARES, 2019, p. 44)

A comunicação acontece em alguns níveis, sendo o ritualístico e mágico um deles, atuando como uma ponte entre o espiritual e os vivos, entre a palavra e a ideia, entre o dito e aquilo que ficou a dizer: “Recuou no tempo lembrando todas as origens. Bordou-me pacientemente o corpo. Invocou Melulo, a das tranças, filha e irmã de chefe [...] A maldição do Kalahari e das suas sete portas fará parte de ti e nunca esqueças as palavras” (TAVARES, 2019, p. 69). A escrita repleta de simbolismos reitera o papel ritualístico e mágico das palavras e a “sede” (significado de kgalagadi – palavra derivada de

Kalahari)²que o sujeito angolano tem delas, com “algumas portas por atravessar”, no caminho de sua constituição e formação identitária na e pela escrita (TAVARES, 2019, p. 69).

O primeiro texto que abre a seção “Ananapalavra” da coletânea é “Carta a Francisco”. Nele, a cronista Ananapalavra reclama ao divino o peso da dominação colonial, as injustiças, as mortes, a falta de princípios:

Dizem-me, pai, que és bom e atento e que sem romperes com o passado e a tradição andas à procura de todas as verdades, as que existem para lá das autoridades dos príncipes e das palavras dos homens. [...] Tropas imperiais, anjos da morte e da desgraça saíram de Berlim para condenar ao deserto e à água envenenada todos os Herero e os Nama, as suas mulheres e as crianças, para conseguir tomar todas as terras, os rios e as flores raras do deserto (TAVARES, 2019, p. 13-14).

Esse texto salienta os horrores da dominação colonial e como isso é revelado pela escrita, por meio de uma carta direcionada àquele que seria o único capaz de resolver, pois “é uma voz do infinito” e consegue “articular as coisas mais difíceis” (TAVARES, 2019, p. 14). O peso do sofrimento é tamanho, que somente a Deus é possível recorrer e a palavra é dada em nome dos que ficaram às margens, dominados pelo sistema colonialista, agredidos e impedidos de ter acesso à própria terra, à cultura, à humanidade.

A seção de “Ananapalavra” é composta por algumas narrativas, dentre elas uma que chama bastante a atenção para a forma da escrita, sem algumas pausas e pontuações, outras vezes com pontuação em lugares inusitados, efetuando um automatismo próximo de uma ação performática, em que se confundem os atos de cada personagem, pela sobreposição de imagens e relatos:

Ficar horas diante do espelho, meu nome Alice é tarde é tarde, e as tranças também as pulseiras deviam estar ali sete em cada perna, quem mas tirou seu nome é gato,

² A informação sobre a derivação da palavra kgalagadi encontra-se em: PEREIRA, Érica Antunes. (2010, p. 191).

quem, com mãos de ferro, me afastou dos rapazes, os favoritos das brincadeiras entre a lua e a terra, seu nome é cão. Diante do espelho, e eu vejo arder as pulseiras e Alice e tudo junto (TAVARES, 2019, p. 19).

Ao ler os textos da seção, foi possível identificar Ananapalavra como personagem que desencadeia as possibilidades de registro dos acontecimentos. Ela escreve duas cartas (uma no início e outra no fim da seção), que delimitam as quatro narrativas da seção. Essa escritora das cartas é também personagem das histórias e, no enredo, é responsável por manter cartas, papéis, livros guardados e as informações em “voz clara e doce”, “para que o espaço habitado fosse mais familiar e não doesse tanto” (TAVARES, 2019, p. 18). Essa articulação de Ananapalavra como cronista das cartas e como personagem das histórias atua como um simulacro de paratextualidade, baseando-me no conceito de Genette (2009).

O passado é retomado com função de crítica ao contexto colonial, conforme narrado em “Josefa de Óbidos”, por meio da reflexão sobre os aspectos coercitivos de uma sociedade baseada em valores cristãos e coloniais, como o trecho seguinte relata:

Que relação entre poemas, representações e frases soltas (por deus não se pergunta / a deus não se ilumina) havia naquela caixa de segredos que nos queimava as mãos e de que queríamos saber as origens, as teorias e a rede de signos que nos escapava pelos dedos e se refugiava num tempo de aprendizado em que nos ensinavam a crescer prendadas, bem educadas e tementes a deus (TAVARES, 2019, p. 21).

A memória do tempo passado, antes da guerra, vem como recordação de tempos melhores ao eu-lírico no poema “Origens”, da coletânea *Dizes-me coisas amargas como os frutos* (2001):

Guardo a memória do tempo
em que éramos vatwa,
os dos frutos silvestres.
Guardo a memória de um tempo
sem tempo / antes da guerra,
das colheitas

e das cerimónias (TAVARES, 2011, p. 120).

A memória dos ancestrais tem seu registro por meio da palavra, na oralidade, ao pé da fogueira, como demonstra o poema “Canto de nascimento”, de O lago da lua (1999): “As velhas desfiam uma lenta memória / que acende a noite de palavras / depois aquecem as mãos de semear fogueiras” (TAVARES, 2011, p. 77).

Importante destacar que os textos não são apenas contados narrativamente, mas principalmente, são cantados, prática essa muito comum nas sociedades em que predomina a oralitura³:

Aquela mulher que rasga a noite
com o seu canto de espera
não canta
Abre a boca
e solta os pássaros
que lhe povoam a garganta (TAVARES, 2011, p. 79)

A palavra está inscrita não somente e primordialmente no registro escrito, mas principalmente na performance, na voz e no corpo, recaindo sobre a terra como a chuva, apta por curar-lhe as cicatrizes todas:

De onde eu venho a chuva usa uma voz fininha para falar
uma língua de sopros, rente-ao-chão e faz crescer com a
lava dessa voz o mundo em volta. Os miúdos aprendem
cedo a conhecer os sons da fala, a forma como muda na
dobra do vento. Bebem dela a ciência da sede e esticam as
asas sob a sua cortina de pérolas (TAVARES, 2011, p. 238).

É na palavra que o eu-lírico recolhe “A memória do grito / Os sorrisos alargados de antigas fêmeas / Soltas das amarras dos gritos / um poema / apenas um poema” (TAVARES, 2011, p. 242).

³ “O termo oralitura, da forma como o apresento, não remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição linguística, mas especificamente ao que em sua performance indica a presença de um traço cultural estilístico, mnemônico, significativo e constitutivo, inscrito na grafia do corpo em movimento e na velocidade.” (MARTINS, 2003, p. 77).

O conhecimento é transferido pelos mais velhos, como as “sábias palavras” da avó na crônica “Os das nuvens”, em uma forma de tornar “habitável um mundo como um lugar de pertença”, espantando o “medo do desconhecido” e ajudando a transformar e a “adoçar conforme a violência do medo de cada um” (TAVARES, 2019, p. 66).

Ao apresentar elaborações textuais que resgatam a memória cultural dos povos angolanos, Ana Paula Tavares colabora para a construção de um arquivo de resistência contra a dominação imperialista, como também da possibilidade de se pensar nas comunidades angolanas reconstruídas culturalmente, após os colapsos e invasões.

A literatura, em sua forte relação com os valores e antivalores da sociedade (BOSI, 1977), atua como arquivo mantenedor das memórias, em que se projetam e se criam realidades pelo ato de representação e pela fusão do imaginário com o fictício (ISER, 1999). Ana Paula Tavares narra os conflitos, expressa as formas de resistência, ilustra o recomeço de sociedades devastadas, promove a convivência de valores, promove o espaço central ocupado por diferentes vozes no compartilhamento de memórias históricas e sociais, como modo de coletivizar e difundir os acontecimentos em Angola, tornando visíveis aspectos e comunidades que não o são por outros meios.

Frente à invasão e ao sofrimento, o angolano reage, como a tecedeira que “seguiu com as mãos o movimento do sol”, “criou o mundo com os dedos leves de amaciar as fibras.” O sangue, que aparece como reação do imbondeiro aos pregos espetados por aqueles que vão ali para fazer os “votos”, é metaforizado em outro poema pelo vinho, “recusado” pelos antepassados, espalhando-se sobre a terra, a alimentar as formigas, ambos demonstrando o sofrimento e a atitude de defesa dos aspectos culturais angolanos após as invasões, pois, como afirma em um de seus poemas, os antepassados criaram as aldeias que as gerações seguintes foram obrigadas a “abandonar”: “Eh! Os antepassados / Eh! Os nossos antepassados / [...] as aldeias que nos obrigaram a abandonar” (TAVARES, 2011, p. 162).

Embora em crise identitária, a nação é vivificada nos poemas, por meio do contato com os antepassados e os valores passados, como forma de manter os valores antigos, demonstrando a fluidez do espaço e do tempo, em diáfana passagem, como percebemos no cenário que o eu-lírico nos mostra

quando conversa com a mãe, a quem fará uma oferenda: As flores, as velas, o mel, a tacula, o canto, elementos esses a fazer a ponte entre o tempo antigo da mãe e o tempo atual da filha. A imagem da lua nova como símbolo do recomeço aparece nos últimos poemas da coletânea, prenunciando, assim, novos tempos a darem “à luz luas de prata” (TAVARES, 2011, p. 181).

O tom de prece também está presente em outros poemas, como esse que cito a seguir, publicado na mesma coletânea, e que aposta na retomada das origens como forma de reconstruir a nação: “Dá aos cansados repouso / Fecha-lhes os olhos de mansinho / Veste-os com os panos da origem / O trabalho ainda não acabou / A ferida grande ainda não sarou” (TAVARES, 2011, p. 170).

A retomada do antigo se confirma nos versos de *Como veias finas na terra* (2010), como “sopro de vida”, a utilizar um “resto da fala antiga” para compor os versos de sua terra, em relação de contiguidade com as pedras e o mar:

Aqui as pedras já não são pedras. O
sopro de vida que as
habita é um resto da fala antiga
de que são feitos
os versos. Fios de pólen
e líquenes
recriam
antigas danças de floresta. O mar
deixa o cheiro pelas mãos (TAVARES, 2011, p. 221).

Embora a obra poética se encerre com a figura da mulher das palavras antigas, ela não deixa de apontar um olhar consciente sobre a condição da nação angolana, que compõe a última página da coletânea mencionada: “Com palavras / Olhamos uns para os outros / E vamos, cada vez mais pobres / Tapar o sol com a peneira (TAVARES, 2011, p. 258).

Como forma de resistência e reestruturação da nação sob o espectro do antigo embebido na configuração pós-independência, a mulher “das palavras antigas” é a figura predominante nas últimas páginas de *Amargos como os frutos* (2011), sendo a responsável por trazer a vida, o recomeço, encher “as panelas de água nova”, a matar a sede “dos dias e das noites:

A mulher das palavras antigas
Enche de água nova
as panelas
onde os espíritos se reconhecem
e matam a sede dos dias e das noites

A guardiã do fogo começa a vida
Pelos sete caminhos
Lê as palavras iguais
E começa de novo (TAVARES, 2011, p. 255).

A imagem da mulher antiga aparece no livro de crônicas também, sendo ela responsável por transmitir o saber, as muitas vozes e a relação dos vivos com os antepassados na crônica “M como Mádía”. Desse modo, é na possibilidade da fala que a nação se restabelece, em resgate do antigo vindo “pelas mãos nuas dos antepassados”, em “vozes soltas” para “uma nova criação do mundo”, em oposição àqueles que se venderam para o inimigo a “denunciar os seus irmãos” (TAVARES, 2019, p. 97).

Considerações Finais

Os textos de Ana Paula são arquivos que todo estudioso de literaturas africanas deveria consultar, porque expressam valores tradicionais angolanos, assim como demonstram o percurso da nação angolana, do colonialismo, das guerras e suas consequências, além de lançarem um olhar atento sobre a realidade, conforme exemplifico com as afirmações do professor Francisco Noa em palestra sobre a poesia moçambicana:

Longe de representar uma subjectividade autisticamente fechada sobre si própria, o que muito desta poesia faz é vincar as inúmeras possibilidades de afirmação da condição humana, na sua intimidade partilhada, no seu inconformismo, angústia, nostalgia, melancolia, solidão, alegria, desejo, na inventividade sem limites, na sua relação com o mundo e com as outras subjectividades (NOA, 2020, 32:00).

As análises que realizei demarcam o projeto construtor de uma angolanidade, pois refletem o agenciamento do sujeito angolano diante da dor e do sofrimento, abrindo campo para o que Spivak (2014) chama de “reinscrição ideológica”. Baseando-me na referida pesquisadora indiana, analiso a literatura de Ana Paula Tavares como um movimento para que a cultura angolana seja lida, pensando na tradição oral africana que se torna escrita por meio do trabalho da escritora, em diálogo à sua afirmação sobre “reconhecer o poder da tradição e as suas estratégias de sobrevivência face a um modelo colonial sofisticado que deixou as suas marcas na forma como todos os sujeitos da história se revêem” (TAVARES, 2009, p. 259). Ou seja, a memória coletiva angolana se reconstitui pelo esforço da escrita de Ana Paula Tavares e de outros escritores angolanos para retomar as tradições, impedindo que fiquem fadadas ao esquecimento diante dos desafios identitários das nações pós-independentes.

Além disso, reflito sobre os discursos hegemônicos que acabam por poluir também as produções do intelectual, o qual, segundo Spivak (2014), tem a ilusão de poder falar por esses outros todos que representa em suas obras, quando, na realidade, pode estar a reproduzir os discursos de dominação. Essas relações de poder que Spivak (2014) menciona expressarem-se de maneira aleatória na escrita dos intelectuais, e que acabam por distanciá-los de um posicionamento a favor das comunidades subalternas frente aos sistemas dominadores, não se aplicam à obra de Ana Paula Tavares, uma vez que seus escritos cedem espaços de protagonismo aos grupos silenciados, como forma de resistência ao poder colonial permanente no imaginário coletivo. A performance, que Spivak (2014) considera como um caminho de resistência, é notória na literatura de Ana Paula Tavares, realizada por meio da oralidade, de rupturas e possibilidades, seja na poesia, seja nas crônicas, encarnando os rituais e as tradições, de modo a reiterar a qualidade performática da narrativa, tornada algo vivenciável pelo leitor, que acompanha as identidades representadas em verdadeiros cenários de dor, solidão, combate, mas também de esperança e reconstrução.

Desse modo, torna-se possível o desenvolvimento cultural angolano, com base no que Alpha Sow chama de “desenvolvimento harmonioso entre culturas e valores” (1977, p. 29), de forma a valorizar a cultura nacional

angolana, tornando-a conhecida e acessível, questão essa potencializada pela escrita e suas possibilidades de arquivamento e registro.

Referências

ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Literatura, história e política*, 3. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2017.

BOSI, Alfredo. *Ideologia e contraideologia: temas e variações*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1977.

CAMMARATA, Vincenzo. Descolonização literária na crônica “A cabeça de Salomé”, de Ana Paula Tavares. In: *Caligrama*. Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 7-24, 2018.

CARVALHO, Ruy Duarte de. Tempo de ouvir o ‘outro’ enquanto o “outro” existe, antes que haja só o *outro...* ou pré-manifesto neo-animista. In: CARVALHO, Ruy Duarte de. *O que não ficou por dizer*. Luanda/Lisboa: Chá de Caxinde, 2011.

COUTO, Mia. *Pensatempos*. Lisboa: Caminho, 2005.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literaturas africanas de língua portuguesa: percursos da memória e outros trânsitos. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2008.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. In: *Caderno Cespuc de pesquisa*. Belo Horizonte, n. 16, p. 13-69, set. 2007.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Trad. Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

ISER, Wolfgang. O fictício e o imaginário. In: João Cezar de Castro Rocha (Org.). *Teoria da ficção*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, n. 26, p. 63-81, jun. 2003. Santa Maria: UFSM. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>. Acesso em: 20 abr. 2021

MATA, Inocência. *Literatura angolana: silêncios e falas de uma voz inquieta*. Lisboa: Mar Além, 2001.

MEDINA, Cremilda. *Sonha, Mamana África*. São Paulo: Epopeia, 1987.

NOA, Francisco. A dimensão cosmopolita da literatura moçambicana. 18 nov. 2020. Evento online. Escritas africanas: entre textos e instituições literárias. *Congresso Internacional PPGLEV*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=27r7y-saZv8>. Acesso em 20 abr. 2021

PADILHA, Laura Cavalcante. Literaturas africanas e pós-modernismo: uma indagação. In: PADILHA, Laura Cavalcante. *Novos pactos, outras ficções: ensaios sobre literaturas afro-luso-brasileiras*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 317-329.

PEREIRA, Érica Antunes. Uma mulher que se equilibra nas dunas: identidade e representação em Manual para amantes desesperados, de Paula Tavares. In: *Interdisciplinar*, ano 5, v. 10, p. 189-195, jan-jun. de 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1265/1101>. Acesso em: 16 abr. 2021.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RIBEIRO, Margarida Calafate. E outras vozes se alevantam: Ana Paula Tavares responde a Luís de Camões. *Revista Ex aequo*. Vila Franca de Xira, n. 17, p. 119-129, 2008. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602008000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2020.

SOW, Alpha I [et. al.]. *Introduction a la culture Africaine: Aspects generaux*. Paris: Unesco, 1977.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Trad. de Sandra Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

TAVARES, Ana Paula. *Um rio preso nas mãos*. São Paulo: Kapulana, 2019.

TAVARES, Ana Paula. *Amargo como os frutos*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

TAVARES, A. P. *História e memória: estudo sobre as sociedades Lunda e Cokwe de Angola*. 2009. 337 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2009.

TAVARES, Ana Paula. *A cabeça de Salomé*. Lisboa: Editorial Caminho, 2004.

TAVARES, Ana Paula. *O sangue da buganvília*. Praia, Mindelo: Centro Cultural Português, 1998.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

MEMÓRIAS RESGATADAS: UMA ANÁLISE DO ROMANCE “*BECOS DA MEMÓRIA*”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Solange Santana Guimarães Morais
Erika Maria Albuquerque Sousa
Valéria de Carvalho Santos

Resumo: Escrito nos anos 1980, o romance de Conceição Evaristo, *Becos da memória*, foi publicado pela primeira vez apenas em 2006. Esse significativo intervalo entre o momento de sua escritura e de sua publicação apresenta-se revelador das dificuldades que enfrentam de um modo geral, aqueles que, vindos de lugares distantes dos centros – econômicos, sociais, geográficos – lutam para transpor essas barreiras. A narrativa do romance em questão começa por apresentar aqueles que constituíram o local em que são povoados os “becos” da memória resgatada pela autora e que se transformaram em escrita. Com esse pórtico ao relato, Conceição Evaristo toma como mote a estrutura múltipla dos becos percorridos pela narradora, que a partir de então se desdobra em pequenos relatos. Objetiva-se analisar como Evaristo restaurou esses lugares em que a palavra circula mesclada a outros recursos de linguagens que, ao mesmo tempo em que desvelam as memórias “esquecidas”, expõem-nas de formas acessíveis aos que podem ler, apresentando, ainda, as condições de produção e as instâncias de legitimidade. A pesquisa é analítica e tem como base primária o romance supracitado; como base teórica, os estudos de pesquisadores que, de alguma forma, têm em comum trabalhos que apresentem ideias sobre as temáticas referidas, como é o caso de Nora (1993), Bernd (1984), Bhabha (2006), dentre outros. Portanto, levando os leitores a apreender como as instâncias de legitimidade e produção são importantes para que autores vindos de lugares periféricos consigam produzir e transpor essa barreira: o preconceito. Tudo isso de acordo com as memórias resgatadas que envolvem os becos brasileiros e de brasileiros.

Palavras-Chave: Memória. Conceição Evaristo. *Becos da memória*.

RESCUED MEMORIES: AN ANALYSIS OF “*BECOS DA MEMÓRIA (MEMORY’S ALLEYS)*”, BY CONCEIÇÃO EVARISTO

Abstract: *Becos da Memória (Memory’s Alleys)* is a novel that was written by Conceição Evaristo in the 1980s and was published for the first time only in 2006. That significant time interval between the time of its writing and its publication reveals the difficulties that face in general those who, coming from places far from the – economic, social, geographical – centers, struggle to overcome these barriers. The narrative of the novel begins by introducing

those people who constituted the place where the “alleys” of memory were rescued by the author are transformed into writing. With the extract, Conceição Evaristo takes as its subject the multiple structures of the alleys traversed by the narrator, writing them as small stories. This article aims to analyze how Evaristo restored these places where the word circulates mixed with other language resources that, at the same time as they uncover the “forgotten” memories, also expose them in accessible ways to those who may read, and still presenting the conditions of production and the instances of legitimacy. This is an analytical research which has as its primary basis the aforementioned novel; as theoretical basis, the studies of researchers who somehow have in common works that present ideas about the referred themes, as is the case of Nora (1993), Bernd (1984), Bhabha (2006), among others. Therefore, leading readers to apprehend how the instances of legitimacy and production are important for authors coming from peripheral places to be able to produce and overcome the barrier of the prejudice. All this is according to the rescued memories that involve the Brazilian alleys and the Brazilians.

Keywords: Memory. Conceição Evaristo. Becos da Memória.

Introdução

Desde que haja rastro, distância, meditação, não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história (NORA, 1993, p. 9). Tomando como mote o pensamento de Nora, busca-se apresentar como a vida e a obra de Conceição Evaristo estão entrelaçadas, pois a autora em questão utiliza-se da meditação e de suas escrevivências para resgatar não só sua verdadeira história, como também as suas memórias.

Nascida em uma favela na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1946, Maria da Conceição Evaristo de Brito vem construindo um histórico marcado pela luta dos povos negros e pelos movimentos de descolonização. Dentre os grupos que atuou destaca-se, na década de 1980, o grupo Negrícia: Poesia e Arte de Crioulo, que atuava através da literatura levando conhecimentos a diferentes locais, entre eles: presídios, favelas e bibliotecas públicas, dentre outras atividades.

Conceição Evaristo é doutora em Letras (Literatura Comparada) – UFF – Universidade Federal Fluminense (2011), mestre em Letras – PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e graduada em Letras – Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990). Atua nas áreas de Literatura e

Educação, com ênfase, em gênero e etnia. Assessora e consultora em assuntos afro-brasileiros para pesquisadores brasileiros e estrangeiros, é também poetisa, romancista e ensaísta. Parte de sua produção poética aparece em *Cadernos Negros*, publicação do Grupo Quilombhoje, de São Paulo. Autora dos romances *Ponciá Vicêncio* e *Becos da memória*; Antologia poética *Poemas da recordação e outros movimentos* e Antologia de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres*. O romance *Ponciá Vicêncio* tem sido indicado como obra de leitura em vestibulares de universidades brasileiras. Em 2007, foi traduzido para a língua inglesa e está em processo de tradução para a língua francesa¹.

Escrito nos anos 1980, o romance *Becos da memória* foi publicado pela primeira vez apenas em 2006. A narrativa do romance em questão começa por apresentar aqueles que constituíram o local em que são povoados os “becos” da memória resgatada pela autora e que se transformaram em escrita: “Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos da minha favela” (EVARISTO, 2017, p. 17). Com este pórtico ao relato, Conceição Evaristo toma como mote a estrutura múltipla dos becos percorridos pela narradora, que a partir de então se desdobra em pequenos relatos, breves histórias de vida de assaz personagens, mulheres, homens e crianças da favela.

Para César Guimarães (1997) esse processo de “rememoração, portanto, não preenche os buracos da memória, mas sim, revela os pontos decisivos da história do sujeito” (GUIMARÃES, 1997, p. 2). Porque a lembrança traz à tona a sobrevivência do passado, preservado na história singular de cada pessoa que, por vezes, aflora em forma de lembranças e imagens à consciência.

Desta maneira, objetiva-se analisar como Evaristo restaurou esses lugares em que a palavra circula mesclada a outros recursos de linguagens que, ao mesmo tempo em que desvelam as memórias “esquecidas”, expõem-nas de formas acessíveis aos que podem ler. Inscritas em um conflito, as reminiscências recuperam cenas de vidas que preservam sentimentos de compaixão, afeto e amor. Assim, as palavras, a memória e a narrativa

¹ Informações retiradas do Currículo Lattes da autora.

apresentam-se como armas encontradas pela personagem Maria-Nova para seguir sua luta pela vida, mesmo depois da morte de muitos personagens e da destruição da favela em que morava.

As condições de produção e as instâncias de legitimidade

“O narrador não tem uma personalidade, mas uma missão, talvez nada mais do que uma função: contar”.
Oscar Tacca

“Falar, escrever, significa: falar contra, escrever contra”²

Se a publicação de *Becos da Memória* levou vinte anos para acontecer, o processo de escrita do livro foi rápido, muito rápido. “Em poucos meses, minha memória ficcionalizou lembranças e esquecimentos de experiências que minha família e eu tínhamos vivido um dia (EVARISTO, 2017, p. 12-13). Ao relatar esse significativo intervalo entre a escrita e a publicação da obra em questão, pode-se analisar como as condições de produção e as instâncias de legitimidade ainda afetam aqueles que, vindos de lugares distantes dos centros – econômicos, sociais, geográficos – lutam para transpor essas barreiras.

O próprio processo de escrita da obra mostra-se como um ato de transformação da marginalização em poder, quando apresenta uma narradora negra e esta assume não só a escrita, como encena situações em que o negro apodera-se das palavras e mostra-se através delas. “Tenho dito que *Becos da Memória*” é uma criação que pode ser lida como ficção da memória. E, “como a memória esquece, surge a necessidade da invenção” (EVARISTO, 2017, p. 12-13). Conforme afirma, Homi Bhabha (2006, p. 134):

Quero voltar-me para esse processo pelo qual o olhar de vigilância retorna contra o olhar deslocador do disciplinado, em que o observador se torna observado e a

² Silvano Santiago, “O lugar do discurso latino-americano”, 2000, p. 17.

representação “parcial” rearticula a noção de identidade e a aliena da essência.

É a partir da memória que essa identidade é construída, retratando o negro como sujeito que se formou ao longo da história e que se apresenta como enunciador, essa situação de porta voz da própria trajetória de vida “reverte os efeitos da recusa dos donos do saber e do poder de modo que outros saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante e se tornem a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento” (BHABHA, 2006, p. 165).

Evaristo consegue retratar em sua obra, a partir da personagem Maria-Nova, diversas histórias, situações e pessoas. Registra a luta diária dos que vivem à margem da sociedade em um país formado pela desigualdade de gêneros, de raça e da má distribuição econômica. Todos esses fatores acabam reverberando na produção e recepção das obras literárias, pois:

Esta literatura apresenta ainda hoje um caráter totalmente marginal. Vejamos, primeiramente, em que condições são produzidas estas obras: a maioria dos autores edita os livros com seus próprios recursos em tiragens reduzíssimas, o que dificulta a sua aquisição. O que se constata, portanto, é uma produção literária que não encontra apoio nas instâncias de legitimação como: as grandes editoras não editam os autores negros, o que os leva a edições quase artesanais (ZILÁ BERND, 1984, p. 43-44).

A obra em análise é um exemplo fidedigno dessa literatura de caráter marginal que não encontrou “instâncias de legitimação”, pois embora escrita nos anos 1980, só consegue ser publicada pela primeira vez apenas em 2006, tendo sido guardada por quase vinte anos por não encontrar editoras que apoiassem e levassem adiante o projeto de publicação dos originais. Quando situações como essa acontecem “cria-se um círculo vicioso: um beco para o qual esperamos que os escritores negros encontrem uma saída” (ZILÁ BERND, 1984, p. 45). Desta maneira, Evaristo irá afirmar que:

As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há

um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção. Nesse sentido venho afirmando: nada que está narrado em Becos da Memória é verdade, nada que está narrado em Becos da Memória é mentira. Na base, no fundamento da narrativa de Becos está uma vivência, que foi minha e dos meus. Escrever Becos foi perseguir uma escrevivência (EVARISTO, 2017, p. 13).

Donna Haraway (1994) afirma que a escrita é um jogo mortalmente sério, porque o que está em questão é justamente a possibilidade (ou a negação) da representação. A quem se representa e como se representa são, assim, questões cruciais para o discurso literário. O que Conceição afirma ao perseguir e relatar às suas “escre(vivências)”, ao narrar em Becos esses espaços de representação, podem ser vistos aqui, numa imagem que Bakhtin (1981) aponta como uma arena onde disputam constantemente as diversas forças políticas que constituem os grupos sociais. E por vezes, de legitimação de uma identidade cultural, que se faz representada por meio dos relatos memorialísticos descritos pela autora.

Memórias resgatadas

Consoante ao mito grego da *Mnemosyne*, a deusa da memória, em que mostra como Zeus apresenta-se como um deus que não lhe faltavam vitórias e glórias, entretentes, apenas o sucesso de suas conquistas não era suficiente, pois ele necessitava que seus feitos se tornassem memoráveis.

A necessidade de Zeus em conquistar *Mnemosyne* metaforiza como as relações humanas podem ser tangíveis, a existência entre o fazer, o lembrar e o existir só são possíveis se vigorar na lembrança, e preservar a sua ausência. Caso contrário, a ausência configurar-se-ia como silêncio e perda, porque esquecer, aqui, seria como morrer. A memória é então uma miríade feita de muitos traços, em um processo de construção permanente e que não apresenta um fim absoluto, o que faz esse processo ser real, porque há uma existência de dinâmica delicada e que possibilita ser (des)construída constantemente.

Assim como Zeus, Conceição Evaristo também reconhece a importância da utilização da memória, recorrendo a *Mnemosyne* para

descrever suas vivências e as experiências coletivas de sua família e de gerações que se configuram nas narrativas em que a autora descreve suas reminiscências, “[...] aliando a memória aos fios da imaginação, nasce outro eu, o eu-poético, cuja linguagem transforma vida e realidade em figuras, figuras poéticas prenes de simbologia – metáforas e metonímias que paralisam o tempo [...]” (EVARISTO, 2008 *apud* PRATES, 2010, p. 138).

Utilizando-se de efeitos poéticos e recursos da linguagem Evaristo consegue mesclar o fictício e o real, criando personagens carregados de características, que embora sejam simbólicos, acabam se organizando na representação da história de um povo reprimido por seu passado colonial, e que graças à narrativa que acompanha recursos da vida real alinha literatura, ficção e memória.

Para Jacques Le Goff: “A memória é *crucial*, tanto por sua *importância* ímpar e fundamental nos modos de organização da identidade humana, quanto por essa organização realizar-se a partir do *cruzamento* entre as suas manifestações na esfera individual e coletiva” (LE GOFF, 1996, p. 11).

Dito isso a “[...] propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2003, p. 419). Em observância a essas impressões, a autora descreve como inspiração para a escrita do romance as lembranças familiares que a marcaram e que representam o mote:

Primeiro foi o verbo de minha mãe. Ela, D. Joana, me deu o mote. A voz de minha mãe a me trazer lembranças de nossa vivência, em uma favela, que já não existe mais no momento em que se dava aquela narração. A entonação da voz de minha mãe me jogou no passado, me colocando face a face com o meu eu-menina. E como lidar com uma memória ora viva, ora esfacelada? Surgiu então o invento para cobrir os vazios de lembranças transfiguradas. Invento que atendia ao meu desejo de que as memórias aparecessem e parecessem inteiras. E quem me ajudou nesse engenho? Maria Nova (EVARISTO, 2017, p. 13).

A partir da entonação de vozes conhecidas e familiares, a autora consegue transfigurar a personagem que irá representar seu eu-poético,

Maria-Nova. Partindo da curiosidade por esses lugares onde as memórias eram preservadas, ela consegue resgatá-las. Por meio de retalhos, os vazios das lembranças tomam formas que aparecem inteiras e que, atreladas aos espaços vazios por onde a consciência da ruptura com o passado se apresenta, começa-se então a confundir o sentimento de memória esfacelada e o sentimento de continuidade. Isso é o que Nora (1993) chama atenção pela curiosidade onde a memória se cristaliza, e que Evaristo busca representar logo na justificativa de seu enredo. Assim:

A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória” (NORA, 1993, p. 7).

Mediante o pensamento de Nora (1993) supracitado, essa curiosidade pelos lugares de memória está ligada ao que chamamos de “subversivo, esse ato de revisitar o passado transmuta-se numa ferramenta crucial para compreender e denunciar os vários componentes que estruturam e oprimem a sociedade” (BEZERRA, 2007, p. 13). Observa-se isso quando a personagem Maria-nova revela suas memórias enquanto criança, quando escreveu suas reminiscências em uma homenagem póstuma àqueles que fizeram parte de sua história,

Escrevo como uma homenagem póstuma à Vó Rita, que dormia embolada com ela, a ela que nunca consegui ver plenamente, aos bêbados, às putas, aos malandros, às crianças vadias que habitam os becos de minha memória. Homenagem póstuma às lavadeiras que madrugavam os varais com roupas ao sol. Às pernas cansadas, suadas, negras, aloiradas de poeira do campo aberto onde aconteciam os festivais de bola da favela. Homenagem póstuma ao Bondade, ao Tião Puxa-Faca, à velha Isolina, a D. Anália, ao Tio Totó, ao Pedro Cândido, ao Sô Noronha, à

D. Maria, mãe do Aníbal, ao Catarino, à velha Lia, à Terezinha da Oscarlinda, à Mariinha, à Donana do Padin. Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela (EVARISTO, p. 20-21).

O enredo de *Becos da Memória* busca então revelar ao leitor o que as pessoas que moravam na favela e se encontram em situações de marginalização enfrentam todos os dias. A escritora não especifica em qual local o enredo se passa, por se tratar de uma denúncia social que engloba inúmeras favelas e povos, narrando por meio de vários personagens o processo de desfavelamento que estava ocorrendo naquela época. Assim, por meio das histórias que Maria-Nova ouvia e via, ia colecionando vivências e que, conseqüentemente, fizeram parte de sua história o que resultou em experiências para sua escrita acontecer.

Desta maneira, situações de denúncia são muito frequentes na obra, como no seguinte trecho em que o personagem Bondade relata a interpretação e a dolorosa descoberta de um ditado popular que traduz a sua vivência na favela:

‘Os sonhos dão para o almoço, para o jantar nunca’. Hoje descobri a verdade do dizer daquele ditado. Sonho só alimenta até à hora do almoço, na janta, a gente precisa de ver o sonho acontecer. Tive tanto sonho no almoço de minha vida, na manhã de minha vida, e hoje, no jantar, eu só tenho fome, a desesperança... (EVARISTO, 2017, p. 50-51).

Bondade faz uma denúncia das condições de vida que ele levava e que pela falta de oportunidades, acaba sobrevivendo não só com o sentido material da fome, mas com a metáfora da desesperança traduzida no trecho. O que Evaristo complementa: “hoje a recordação daquele mundo me traz lágrimas aos olhos. Como éramos pobres! Miseráveis talvez! Como a vida acontecia e como tudo era e é complicado!” (EVARISTO, 2006, p. 17).

Bondade “vivia intensamente cada história que narrava, e Maria-Nova cada história que escutava” (EVARISTO, 2006, p. 61), por mais dolorida que fossem, ainda que sem conter as emoções, gostava de colecionar as

histórias que ouvia. Porque a menina tinha o direito de conhecer a ferida que sangrava e que sempre ardia na história de seu povo, que quase sempre se apresentavam como os “vencidos”.

Mas a menina é do tipo que gosta de pôr o dedo na ferida, não da ferida alheia, mas naquela que ela traz no peito. Na ferida que ela herdou de Mãe Joana, de Maria-Velha, de Tio Totó. Do Louco Luisão da Serra, da avó mansa que tinha todo o lado direito do corpo esquecido, do bisavô que havia visto os sinhôs venderem Ayaba, a rainha. Maria-Nova, talvez, tivesse o banzo no peito. Saudades de um tempo, de um lugar, de uma vida que ela nunca vivera. Entretanto o que doía mesmo em Maria-Nova era ver que tudo se repetia, um pouco diferente, mas, no fundo, a miséria era a mesma. O seu povo, os oprimidos, os miseráveis, em todas as histórias, quase nunca eram os vencedores, e sim, quase sempre, os vencidos. A ferida dos do lado de cá sempre ardia, doía e sangrava muito (EVARISTO, 2006, p. 62).

Outrossim, relacionando essas memórias ao conceito de identidade interpretados pela personagem, Jacques Le Goff (1996) define que a memória seria “[...] um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 1996, p. 476). O que Walter Benjamin (1987) ratifica ao afirmar que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem os narradores” (BENJAMIN, 1987, p. 198), sendo um processo fundamental para que ocorra a preservação da memória e da história de um povo e/ou de determinada sociedade.

Por meio dos relatos contados por Maria-Nova conhece-se os personagens que perpassam a favela e que formam os becos, assim como a tipologia humana. Por exemplo, Vó Rita que com sua sabedoria representa a inteligência, a perspicácia e o respeito dos mais velhos; Dora se apresenta com os encantos da mulata brasileira “era sussurro, gemidos prazerosos que vinham de dentro do seu barraco [...]” (EVARISTO, 2006, p. 111).

Há também, Negro Alírio, que reúne forças para impedir a destruição da favela, um homem sábio que defende seus ideais; outra história

que povoa as memórias do livro é a de Ditinha, uma empregada doméstica que se apresenta muito trabalhadeira e que por consequências de suas vivências acaba roubando uma joia de dona Laura, sua patroa: “julgava a patroa tão limpa, ela tão suja. E agora, ainda por cima, ladra” (EVARISTO, 2006, p. 111).

Dentre tantos outros personagens que contribuem para a riqueza do enredo, há ainda: Maria-Velha, Cidinha-Cidoca ou Rabo-de-Ouro, como era conhecida por seus encantos de mulher. Assim apresentados, todos fazem parte daquela que era “feita de pedaços de vidas mal vividas” (EVARISTO, 2006, p. 15). Concomitante a essa breve interpretação dos moradores de Becos da memória, Compagnon (2010) afirma que:

A tradição literária é o sistema sincrônico dos textos literários, sistema sempre em movimento, recompondo-se à medida que surgem novas obras. Cada obra nova provoca um rearranjo da tradição como totalidade (e modifica, ao mesmo tempo, o sentido e o valor de cada obra pertencente à tradição) (COMPAGNON, 2010, p. 34).

Destarte, como afirma Compagnon, esse rearranjo da tradição encontrado no romance de Conceição Evaristo é passível de ser interpretado porque “Encontramos a força da narrativa, pois é a menina Maria-Nova, com seus olhos e ouvidos atentos às histórias dos mais velhos, com a sua ligação a todas as experiências compartilhadas nas dores e alegrias da favela, quem irá se incumbir de reter na memória a vida ameaçada, e tomará para si a tarefa de um dia escrevê-la” (EVARISTO, 2017, p. 189).

Esse sistema sincrônico que está em constante movimento é essencial para que histórias como a de Negro Alírio, Bondade e da própria escritora não se percam no esquecimento da história. Atrelados a *Mnemosyne*, *Becos da memória* consegue resgatar não só a história de uma sociedade, mas de experiências que são marcadas por um sistema opressor que precisa ser modificado. Cumpre assim sua missão de obra literária, que é registrar, criticar, mostrar e emocionar o seu leitor.

Considerações finais

“O personagem leitor é um personagem curioso, estranho. Ao mesmo tempo que, inteiramente individual e com reações próprias, é tão terrivelmente ligado ao escritor que na verdade ele, o leitor, é o escritor” (LISPECTOR, 2018, p. 80). Com esse pórtico de Clarice Lispector, recorreremos ao romance de Conceição Evaristo, *Becos da Memória*, para ratificar o que o enredo memorialístico busca apresentar.

Através da personagem Maria-Nova que atua como significante da identidade e de porta-voz de um povo oprimido, Evaristo consegue por meio da narrativa de Becos transmutar ao mesmo tempo o que é individual de cada ser humano com reações próprias que configuram e ligam o escritor ao leitor. Como afirma Halbwachs (1990):

[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Conforme Halbwachs ratifica acima, as lembranças individuais permanecem em cada um, porque a realidade dos que estiveram envolvidos em acontecimentos coletivos se apresenta de maneira singular em cada ser humano. E isso só é possível de ser representado porque os fatos são repassados de geração em geração e acabam, por vezes, tomando uma dimensão universal. Por esse motivo ao afirmar que “temos sempre em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem” confirma a intenção de Evaristo ao transformar suas escrituras em história.

Destarte, foi possível apreender até aqui como as instâncias de legitimidade e produção são importantes para que autores vindos de lugares periféricos consigam produzir e transpor essa barreira: o preconceito. De acordo com as memórias resgatadas que envolvem os becos brasileiros e de brasileiros.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévki*. Rio de Janeiro: Forense-Universidade, 1981.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras escolhidas – magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.

BERND, Zilé. *A questão da negritude*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BEZERRA, K. C. *Vozes em dissonância: mulheres, memória e nação*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*, 2. ed. Belo Horizonte/ MG: Editora UFMG, 2010.

EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*, 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. 200p.

GUIMARÃES, César. *Imagens da memória: entre o legível e o visível*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

HALBWACHS, Maurice. *A memória Coletiva*. Editora Revista dos Tribunais LTDA: São Paulo, 1990.

HARAWAY, Donna. "Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80". In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 243-288.

LE GOFF, J. *História e memória*. Trad. Irene Ferreira; Bernardo Leitão e Suzana F. Borges, 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

LISPECTOR, Clarice. *Todas as crônicas/Clarice Lispector*; prefácio de Marina Colasanti; Organização de Pedro karp Vasquez; Pesquisa textual de Larissa Vaz. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PRATES, C. Discurso étnico-literário: memórias poéticas em Conceição Evaristo. In: *Scripta*, v. 14, n.27, p. 133-142, 2 sem. 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/viewFile/4334/4481>. Acesso: maio de 2021.

SANTIAGO, Silvano. O lugar do discurso latino-americano. In: *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre a dependência cultural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 17.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

MEMÓRIAS DO PROJETO MATEMÁTICA É SHOW E AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: DISPOSITIVOS PARA UMA PRÁXIS LÚDICA, CRÍTICA E CULTURAL

Daniela Batista Santos¹

Resumo: Neste artigo apresentamos algumas memórias do projeto de extensão “Matemática é Show”, que vem, desde 2011, desenvolvendo atividades que articulam teoria e prática na formação de licenciandos em Matemática, a partir da construção de materiais didáticos diferenciados, lúdicos e contextualizados. Nesta senda, objetivamos fazer uma reflexão sobre seu desenvolvimento, analisando, a partir de narrativas autobiográficas, as contribuições deste projeto para a formação de seus participantes. Para isso, reunimos as respostas dos/as monitores/as do projeto ao questionamento: O “Matemática é Show” para mim é...? Tais narrativas fizeram parte de uma das atividades em comemoração aos dez anos do projeto, realizadas em 2020. Os/as monitores/as expressaram o significado do projeto de forma emocionante e poética, e cada um, em sua singularidade, apresentou as contribuições do “Matemática é Show” para a sua vida acadêmica, pessoal e profissional. As memórias que constituem a história do projeto, de forma efetiva a partir das diversas ações desenvolvidas, demonstram as contribuições positivas para todos os envolvidos e para a comunidade de Alagoinhas e região, tendo em vista que são feitas apresentações públicas em escolas, eventos acadêmicos e na Praça Rui Barbosa da Cidade de Alagoinhas. Assim, podemos dizer que essas narrativas foram surpreendentes e emocionantes dadas a riqueza e a criatividade utilizadas pelos/as monitores/as para expressarem seus relatos, os quais revelam as potencialidades do projeto, bem como a responsabilidade social que temos enquanto educadores/as. Assim, salientamos a importância da extensão e da pesquisa como pilares fundamentais da Universidade, pois oportunizam uma formação diferenciada, lúdica, crítica e cultural.

Palavras-Chave: Matemática é Show. Extensão. Memória. Narrativa autobiográfica.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB/Campus II). Endereço eletrônico: dbsantos@uneb.br.

MEMORIES OF THE PROJECT MATHEMATICS É SHOW AND THE AUTOBIOGRAPHIC NARRATIVES: DEVICES FOR A LUDIC, CRITICAL AND CULTURAL PRAXIS

Abstract: In this article, we present some memories of the extension project “Mathematics is a Spectacle”, which, since 2011, has been developing activities that articulate theory and practice in the training of undergraduate students in Mathematics, based on the construction of differentiated, playful and contextualized teaching materials. On this path, we aim to reflect on its development, analyzing, from autobiographical narratives, the contributions of this project to the training of its participants. For this, we gathered the responses of the project monitors to the question: Is “Mathematics a Spectacle” for me...? These narratives were part of one of the activities commemorating the ten years of the project, carried out in 2020. The monitors expressed the meaning of the project in an emotional and poetic way, and each one, in their uniqueness, presented the contributions of “Mathematics is a Spectacle” to your academic, personal and professional life. The memories that constitute the project's history, effectively from the various actions developed, demonstrate the positive contributions to all involved and to the community of Alagoinhas the region, considering that public presentations are made in schools, academic events and at Rui Barbosa square in the city of Alagoinhas. Thus, we can say that these narratives were surprising and emotional due to the richness and creativity used by the monitors to express their reports, which reveal the project's potential, as well as the social responsibility we have as educators. Thus, we emphasize the importance of the extension and the research as the fundamental pillars of the University, as they provide opportunities for differentiated, playful, critical and cultural training.

Keywords: Mathematics is a Spectacle. Extension. Memory. Autobiographical narrative.

Introdução

O Matemática é Show é o casamento da teoria com a prática. É a práxis... É a ação criadora e modificadora da realidade... É a resistência... É Paulo Freire.
(Rafael Florencio, 2020, monitor do projeto)

A Universidade é constituída por três pilares: ensino, pesquisa e extensão, que precisam e devem estar imbricados na formação de todos/as

educandos/as para que possam vivenciar uma formação sólida, de qualidade, com princípios éticos, compromisso e responsabilidade social. É nessa perspectiva que o projeto de extensão “Matemática é Show” desenvolve suas atividades e se tornou uma ação consolidada no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II, na Cidade de Alagoinhas e região.

O referido projeto tem sido realizado desde 2011 e vem, desde então, contribuindo de forma significativa na formação de licenciandos em Matemática, alunos e professores da Educação Básica, a partir do desenvolvimento de atividades diferenciadas, lúdicas, contextualizadas e dinâmicas para o ensino de Matemática – disciplina historicamente estigmatizada, pela maioria dos/as estudantes, como difícil e complicada. Essa visão negativa de Matemática está diretamente relacionada à forma como seu ensino é desenvolvido no decorrer do tempo e, principalmente, ligada à concepção do/a professor/a.

[...] o professor que concebe a Matemática como uma ciência exata, logicamente organizada e a-histórica ou pronta e acabada, certamente terá uma prática pedagógica diferente daquele que a concebe como uma ciência viva, dinâmica e historicamente sendo construída pelos homens, atendendo a determinados interesses e necessidades sociais (FIORENTINI, 1995, p. 4).

Advogamos que durante a formação do licenciando em Matemática é necessário que seja contemplada a concepção de que a Matemática é uma ciência viva, dinâmica e diretamente relacionada aos contextos sociais, políticos e culturais. Para isso, a Universidade, além do ensino, deve realizar e fomentar projetos que colaborem nesse sentido.

Nesse aspecto, o projeto “Matemática é Show” articula a extensão, o ensino e a pesquisa, de modo que as ações contemplem teoria e prática, buscando propostas pedagógicas que oportunizam um ensino de Matemática que preza pelo protagonismo de alunos e alunas no desenvolvimento de seus conhecimentos e por meio do qual possam compreender que a Matemática é muito mais que fazer cálculos e aplicar fórmulas.

Assim, “em se tratando de aulas de matemática, o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem que permite alterar o modelo tradicional de ensino [...]” (SMOLE *et al*, 2008, p. 9). Partindo dessa premissa, desenvolvemos várias atividades com o objetivo de estimular o raciocínio lógico e trabalhar com os conceitos matemáticos a partir de propostas com potencial lúdico como jogos, desafios e origamis, dentre outras atividades que oportunizam também os letramentos matemáticos.

Em conformidade com as posturas teóricas de Brasil (1998), Grando (2013 e 2004), Luvison (2013) e Luvison e Grando (2018), entendemos que letramento matemático diz respeito ao trabalho com os conceitos matemáticos de modo que os/as alunos/as desenvolvam a capacidade de ler, resolver problemas e contextualizar o saber escolar com a leitura do mundo.

A partir dessa concepção de ensino e aprendizagem de Matemática, objetivamos refletir sobre o desenvolvimento do projeto “Matemática é Show”, analisando nas narrativas autobiográficas as contribuições do mesmo para a formação de seus/suas monitores/as, bem como avaliar nas narrativas de uma professora e de um professor algumas contribuições singulares do projeto para o ensino de Matemática.

“A narrativa é um recurso pedagógico que integra os processos de construção do conhecimento e de construção da identidade” (CRUZ, 2018, p. 22). No contexto deste estudo, utilizamos a perspectiva da pesquisa autobiográfica como aporte teórico e metodológico, que se realizou a partir da análise das narrativas dos monitores do projeto e de dois professores a respeito do mesmo.

“Experiências são histórias vividas pelas pessoas e que, ao contá-las, reafirmam-se, modificam-se e criam novas histórias” (SILVA, 2018, p. 16). Assim, compreendemos que a construção da narrativa sobre o projeto é um terreno fértil para averiguarmos os elementos constituintes das memórias afetivas e formativas que os/as participantes demonstram, tendo em vista que ao narrarem a representação do “Matemática é Show” em suas vidas, expressam experiências que marcaram sua história acadêmica e pessoal.

As narrativas explicitam que o projeto tem contribuído de forma significativa na formação docente, no desenvolvimento do trabalho em grupo e destacam, também, a integração entre os pilares da Universidade: ensino, pesquisa e extensão, bem como salientam o ambiente afetivo e familiar que fortalece as relações interpessoais de todos os envolvidos no projeto.

Para alcançar o objetivo proposto, dividimos este trabalho em cinco seções. Na primeira, apresentamos uma visão geral do artigo. Na segunda, situamos o caminhar teórico-metodológico adotado no mesmo. Na terceira, abordamos algumas memórias sobre o projeto “Matemática é Show”, situando o/a leitor/a sobre os objetivos e as ações desenvolvidas. Na quarta seção, estabelecemos um diálogo com as narrativas dos sujeitos de pesquisa. Na quinta seção, sintetizamos algumas imagens desse processo de (auto)formação, (re)pensando as memórias formativas e afetivas construídas na coletividade e refletindo sobre as implicações futuras.

Mémórias e narrativas autobiográficas: delineando percurso de pesquisa

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossas vidas; é ela, enfim que dá uma história a nossa vida; não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.

(DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37, grifo meu)

A epígrafe nos remete a uma reflexão muito cara sobre a complexidade da narrativa autobiográfica e, principalmente, sobre a utilização desta como aporte teórico e metodológico. Delory-Momberger (2008) salienta a importância das narrativas para a constituição de nossa história, pois temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida. Por isso, entendemos que é fundamental construir a narrativa do projeto “Matemática é Show” para compreendermos sua história e contribuições para a formação dos graduandos da Licenciatura em Matemática, bem como de alunos e professores da Educação Básica.

O presente artigo é ancorado no aporte teórico da pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994; MARCONI e LAKATOS, 2019; BARDIN, 2007),

especificamente na perspectiva narrativa autobiográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008; CRUZ, 2018; SILVA, 2018; GARNICA, 2009; FRISON, 2017). Entendemos que “a autobiografia fornece um modelo tangível do modo como nossa consciência trabalha o material da vida, díspar, heterogêneo, fragmentado, para constituí-lo em um conjunto dotado de unidade e coerência” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57).

Salientamos que, em conformidade com Frison (2017), a narrativa autobiográfica compõe uma interessante estratégia para potencializar a formação e a autoformação de professores. Nesse sentido, as narrativas apresentam potencial para a autorreflexão sobre o processo de formação docente, bem como oportunizam aos participantes momentos singulares de rememorar fatos biográficos que vão compor seus depoimentos e revelam memórias formativas e afetivas.

[...] a narrativa não é apenas o meio, mas o lugar: a história da vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem a qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

Face ao exposto, desenvolvemos esta pesquisa a partir da análise das narrativas dos/as 25 monitores/as do projeto “Matemática é Show”, que responderam ao questionamento: “O ‘Matemática é Show’ para mim é...?”. Além de duas narrativas de docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, que trazem uma análise das atividades do projeto, relatos de como o mesmo impactou a visão deles/as sobre a Matemática e que evidenciam o potencial multiplicador da atividade “Malba Tahan no Teatro” e as potencialidades da mesma para o ensino de Matemática.

Tais narrativas compuseram o conjunto de atividades em comemoração aos 10 anos do projeto, realizadas em 2020. Nesse sentido, houve a produção de um banner com as narrativas e imagens dos/as

monitores/as, ilustradas na figura 1, bem como a apresentação das narrativas em vídeo, exposto na mesa “10 anos do Matemática é Show”².

Considerando que as narrativas foram amplamente publicizadas e que os/as próprios/as monitores/as protagonizaram o vídeo expondo seus relatos, disponíveis no canal do projeto no YouTube, no endereço disponível na nota de rodapé, entendemos que não existe conflito ético em expor as narrativas com suas autorias.

Além disso, acreditamos que a manutenção das autorias é também uma forma de homenagear esses atores que são a razão de ser do “Matemática é Show”. Contudo, por uma questão ética não revelaremos os nomes dos docentes que contribuíram para a nossa análise, pois suas narrativas foram enviadas para mim, coordenadora do projeto, apenas como forma de agradecimento pelas atividades desenvolvidas.

Para a compreensão e apresentação dos dados produzidos, utilizaremos pressupostos da Análise de Conteúdo, buscando fazer, a partir da trama narrativa dos sujeitos de pesquisa, uma análise crítica e reflexiva dos depoimentos, estabelecendo diálogo com os autores, suporte da pesquisa. Destacamos que concordamos com Minayo (*et al* 1994), quando salienta que a Análise de Conteúdo permite “descobertas do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO *et al*, 1994, p. 74).

[...] as narrativas, oferecem em si a possibilidade de análise, tomando análise aqui, como um processo de atribuição de significado que permite a um ouvinte/leitor/apreciador do texto do outro apropriar-se, de algum modo, desse texto, numa trama interpretativa, e tecer, a partir dele, significados que podem se incorporados numa trama narrativa própria, num processo contínuo de ouvir/ler/ver; atribuir significados; incorporar; gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro que eles atribui significados, incorpora-os, gerando textos que são ouvidos/lidos/vistos (GARNICA, 2009, p. 81).

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8txVeQp8Q1k&t=1197s>.

Assim, pautaremos nossa análise na constituição das memórias do projeto de extensão “Matemática é Show”, de modo que o/a leitor/a possa compreender os objetivos e ações desenvolvidas. Buscamos identificar os significados revelados nas narrativas e se os sujeitos de pesquisa percebem coerência entre o que é proposto pelo projeto e as ações efetivas produzidas para o desenvolvimento de um ensino de Matemática lúdico, dinâmico, contextualizado e crítico.

Memórias do “Matemática é Show”: laços afetivos e formativos

[...]memória é a aquisição, conservação e evocação das informações, dos fatos vividos por cada indivíduo, e que tanto a formação quanto sua extinção – os esquecimentos – estão vinculadas a um sistema complexo [...] (BRANDÃO, 2016, p. 16-17).

É salutar discutir o conceito de memória, principalmente, considerando a importância da preservação desta, porque apesar de existir a crença de que a memória é uma construção apenas individual, Pollak (1992) e Brandão (2016) defendem que a memória tem relação com a identidade social.

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, *como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes* (POLLAK, 1992, p. 2, grifo meu).

Essas memórias contribuem para que possamos fazer nossas autoavaliações, refletir sobre as práxis desenvolvidas e buscar construir nossas narrativas de forma mais solidificada, expressando com rigor, poesia e autenticidade as histórias que compõem nossa existência.

[...] formação de uma memória de longa duração, e que podemos também chamar de memória autobiográfica, envolve uma série de processos metabólicos; que ocorrem

nas diferentes estruturas cerebrais; que compreendem diversas fases; e que requerem entre três e oito horas para se completarem (BRANDÃO, 2016, p. 18).

A autora nos chama atenção para os diferentes tipos de memórias, salientando a constituição da memória de longa duração, como sendo aquela que registra os fatos que privilegiamos e julgamos importantes e que são identificados nas narrativas autobiográficas que fazemos.

Concordado que “A *memória é seletiva*. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado” (POLLAK, 1992, p. 4), apresentamos algumas memórias do projeto “Matemática é Show”, de modo que seus objetivos e desenvolvimento sejam compreendidos.

O “Matemática é Show” é um projeto consolidado de caráter contínuo desenvolvido, desde 2011, no Curso de Licenciatura em Matemática da UNEB Campus II, Alagoinhas (BA). Participam mais diretamente das ações do projeto, compondo sua equipe, os discentes da licenciatura e ex-alunos/as que se formaram e continuam no projeto.

As atividades do projeto são desenvolvidas durante todo o ano letivo (de fevereiro a dezembro), com reuniões semanais, nas quais realizamos atividades formativas, de planejamento e para construção de propostas didáticas; também realizamos apresentações itinerantes em escolas, eventos acadêmicos e na Praça Rui Barbosa da cidade de Alagoinhas.

Nos encontros formativos, estudamos e discutimos diversas temáticas da Educação Matemática, a saber: letramento matemático, jogos, ludicidade, modelagem matemática, resolução de problema, Teoria das Situações Didáticas, formação docente, dentre outros.

Essas discussões são fundamentais para a elaboração das propostas didáticas que construímos para apresentações ao público e também são referências para despertar nos/as monitores/as o interesse em aprofundamentos teóricos, bem como na escolha da temática da palestra do evento anual. Objetivamos também que os/as monitores/as utilizem os conteúdos dessas discussões na construção de trabalhos acadêmicos, como relato de experiência para publicação em eventos científicos, revistas e livros.

Quadro 1 – Alguns jogos e desafios desenvolvidos no “Matemática é Show”

Roleta Octogonal	Matix	Uno Geométrico
Fração na Linha	Subtração com Tangram	Jogos de origem africana: Sishima, Tapatan, Yoté e onça e índios
Moeda Travada	Moinho do vento	Bilhar Holandês
Estrela da Soma e Feche a Caixa	Jogo da Velha Triangular	Sinuca Geométrica
Domínio	Nonograma	Corrida Show
Cabo de guerra dos conjuntos	Kallah	Desafios dos Palitos e Desafio das Figuras

Fonte: da autora.

O quadro acima exemplifica alguns jogos e desafios construídos ao longo desses dez anos de projeto. Destacamos que o quadro 1 exemplifica diversos materiais para trabalhar com conceitos matemáticos diferentes, tais como: adição, subtração, multiplicação, divisão, análise combinatória, fração, geometria, expressões numéricas, equação polinomial do primeiro grau, conjuntos numéricos, bem como estimular o raciocínio lógico e a construção de estratégias.

Para a construção das atividades, cada monitor, com o auxílio da coordenação, buscou um recurso didático e apresentou para ser analisado e testado pela equipe do projeto. A partir desse estudo minucioso, realizamos as adaptações necessárias, desde a escolha dos materiais para construir a atividade, privilegiando materiais de baixo custo, de modo que estes ficassem resistentes, atrativos e bonitos.

É fundamental ressaltar que o lema do projeto é que não se trata do jogo pelo jogo, é preciso trabalhar os conceitos matemáticos. Os jogos, materiais concretos e desafios são meios para o desenvolvimento dos conceitos matemáticos; os recursos devem ser utilizados em favor da construção do conhecimento matemático e não como artigos de decoração sem nenhum objetivo bem definido.

Neste contexto, salientamos que todos os materiais são analisados criticamente, em que refletimos sobre suas limitações e potencialidades para

o ensino de Matemática, bem como efetuamos ajustes e adequações a realidade escolar que o jogo está relacionado. Neste processo formativo, a reflexão sobre a identidade docente é pauta permanente nas discussões no projeto “Matemática é Show”, principalmente considerando que este percurso de formação é contínuo, culturalmente e politicamente estabelecido nas vivências na Universidade, bem como nas relações estabelecida com a sociedade, por isso integrar ações de ensino, pesquisa e extensão são necessárias para a formação docente, em particular, para o Educador Matemático.

Vale salientar, que cada recurso construído acompanha um folder, porque vislumbramos fornecer ao público um material ilustrativo e didático das atividades que foram apresentadas, de modo que todos, em especial os licenciandos e professores da Educação Básica, pudessem construir as atividades e utilizá-las em suas práxis.

O evento anual do projeto é dividido em duas partes: o primeiro momento é dedicado à formação docente, para isso sempre buscamos parcerias com pesquisadores/as de outras Universidades que possam proferir uma palestra aberta ao público de acordo com a temática escolhida pelos/as monitores/as. Por isso fazemos uma ampla divulgação na Universidade, em escolas de Alagoinhas e região, nas redes sociais e nos meios de comunicação da cidade. Após a palestra, apresentamos a atividade cultural “Malba Tahan no Teatro”; e na parte da tarde, geralmente fazemos uma reunião com o/a palestrante e os/as monitores/as para tirar dúvidas e/ou fazer algum aprofundamento da temática trabalhada.

Em 2020, como as atividades foram remotas, ao invés de construirmos recursos didáticos, trabalhamos com a construção de relatos de experiências que foram apresentados em comunicações orais. Contamos com a participação de um colega do colegiado do Curso de Licenciatura em Matemática, o Prof. Dr. Jefferson Correia da Conceição, que sempre é parceiro do projeto³.

³ Essas apresentações podem ser assistidas em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hc5d2u7G23g>.

Outra importante ação do projeto foi homenagear o grande educador matemático Malba Tahan, por ter sido um precursor no desenvolvimento de um ensino de Matemática com potencial lúdico e por toda sua contribuição como educador matemático, escritor e conferencista cuja data de nascimento, 06 de maio, foi instituída como o Dia Nacional da Matemática, aprovado por Lei Federal Nº12835/13 (BRASIL, 2017).

Neste sentido, o “Malba Tahan no Teatro” é uma atividade muito rica e interessante que desenvolvemos. É uma apresentação teatral de um dos contos do livro “O Homem que Calculava”, de Malba Tahan (2002). Para isso, a professora coordenadora sugere alguns contos e, em reunião, os estudamos, resolvemos os problemas presentes neles e construímos uma apresentação teatral. Assim, vamos construindo a apresentação com muitos ensaios e ajustes para que o público possa entender a história e o problema matemático que é retratado⁴.

Este é um momento singular no “Matemática é Show”, pois é muito formativo e significativo, trabalhamos com o letramento matemático, a resolução de problemas, os conceitos matemáticos envolvidos nos contos e a construção da peça teatral.

Desta forma, apresentamos conceitos matemáticos com diferentes alternativas didáticas que são constituídas por um conjunto de atividades com potencial lúdico, pois “algumas atividades poderão parecer “chatas” para um, mas “lúdicas” para outros. Como isso pode ser? Exatamente devido a ludicidade ser um estado interno ao sujeito ao vivenciar uma determinada atividade externa” (LUCKESI, 2014, p. 18).

Neste contexto, entendemos em conformidade com Luckesi (2014) e Andrade (2013) que o lúdico não pode ser reduzido somente aos jogos e brincadeira, é fundamental compreender o lúdico de forma ampla envolvendo toda atividade que gere prazer ao indivíduo.

Em 2020, por conta da pandemia do Covid-19, todas as atividades foram remotas, inclusive o evento anual e a atividade “Malba Tahan no

⁴ A apresentação de 2018 pode ser assistida no link: <https://www.youtube.com/watch?v=yCu1FAnUXLA&t=44s>.

Teatro” também sofreram adaptações, fizemos uma apresentação teatral, mas encenada somente pelo monitor Rafael Florencio o nosso Beremiz⁵.

O desenvolvimento dessa atividade é um momento muito enriquecedor para os monitores, pois tecemos discussão formativa unindo teoria e prática. Além disso, destacamos que essa atividade também tem sido um momento singular de aprendizagem para o público, pois foi possível experienciar um momento com potencial lúdico em que trabalhamos a linguagem teatral e a Matemática. Exemplificamos esse contexto com a fala a seguir, de uma professora da rede pública de Alagoinhas, que assistiu uma de nossas apresentações em 2019:

Gratidão pela validação. Você é diferenciada, né? Eu acho que... trabalhar com a Educação tem que ter sensibilidade social, tem que ter um olhar diferente sobre o que a gente faz, eu acho que a cultura, agregar a cultura à educação é algo fantástico. E eu acho que você faz isso de uma forma muito interessante, através do Matemática é Show. Lhe parabênço por isso.

A primeira vez que eu vi a apresentação de teatro casado com matemática, eu fiquei encantada, abobalhada né, olhando sem entender direito que era o que estava acontecendo. E quando os alunos do Matemática é Show fizeram essa conexão... Eu não tive dúvida, de que o caminho para melhorar o ensino da Matemática era esse casamento feliz, aparentemente tão difícil casar Matemática com o teatro e vocês fizeram isso de uma forma muito inteligente e interessante. Então, assim, eu que sou da área de história e sempre tive resistência em relação à Matemática é perceber os alunos dramatizando um texto de Matemática e fazendo uma coisa que poderia ser tão difícil, tão complexa, ser tão simples, isso me encheu de esperança e de alegria. Por isso, assim, meus parabéns pela atividade que vocês desenvolvem (Professora B, 2020).

Percebemos o impacto que a atividade “Malba Tahan no Teatro” gerou para a referida professora e foi muito satisfatório receber o retorno de

⁵ Esta apresentação está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=XqArXepEb8&t=17s>.

que nosso objetivo estava sendo cumprido. Apresentar conceitos matemáticos com a linguagem do teatro é muito exitoso e proporciona o desenvolvimento de várias habilidades, não só dos conceitos matemáticos em si, mas da criatividade, da leitura e interpretação.

A experiência com essa atividade tem sido muito produtiva e os/as alunos/as apresentam propostas muito interessantes para solucionar o problema abordado no conto, que permearam apresentações teatrais, cordel, música, dentre outras. Foi uma verdadeira festa de criatividade e Matemática sendo aplicadas em diferentes linguagens e com diversos recursos didáticos.

Destacamos também o potencial multiplicador do projeto e que investimos nessa possibilidade a partir da distribuição dos folders com os conteúdos abordados e a atividade “Malba Tahan no teatro”, que permite ser replicada ou, ainda, estimula a criação de outras possibilidades de se trabalhar com os contos do Malba Tahan. Apresentamos abaixo, o depoimento de um professor de Licenciatura em Matemática:

Ao participar do décimo sétimo Encontro Baiano de Educação Matemática sediado na cidade de Alagoinhas, eu fiquei encantado com a dramatização apresentada pelos alunos da graduação, logo na cerimônia de abertura do evento. Os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, eles ensinaram um dos contos descritos no livro de Malba Tahan, o livro intitulado ‘O Homem que Calculava’. Posteriormente, eu assisti por alguns vídeos numa rede social, outras apresentações daquele grupo. Então passei a querer conhecer um pouquinho mais daquele projeto universitário que é denominado ‘Matemática é Show!’. Digo de passagem que o nome faz jus ao trabalho extensionista desenvolvido. Eu fiquei tão entusiasmado com o projeto, que entrei em contato com a coordenadora do projeto pedindo autorização para replicar uma das suas dramatizações com os alunos do meu departamento, em um evento sediado no campus onde trabalho. Todos amaram e podemos vivenciar a partir do trabalho do projeto da UNEB de Alagoinhas que Matemática de fato é Show (Professor A, 2020).

O sentimento com essa atividade é de gratidão pelo seu alcance e, principalmente, por seus impactos na formação dos licenciandos que

puderam experienciar atividades que vão de encontro ao ensino tradicional, na medida que oportunizam o desenvolvimento da criatividade através da demonstração de como aplicar os conceitos matemáticos em diversas situações-problema de forma prazerosa.

Vale salientar que o presente projeto tem sido exitoso e inspirador para outros projetos, a exemplo do projeto de pesquisa intitulado “Malba Tahan e os Campos Conceituais: Possibilidade de Aprendizagem, Matemática Lúdica, Criativa, Dinâmica e com Autonomia”, no qual conseguimos aprovação de duas bolsas e um voluntário de Iniciação Científica (IC) no período de 2018 a 2019.

Apresentamos algumas fotos que ilustram momentos singulares do “Matemática é Show”, tentamos privilegiar imagens referentes ao período de 2011 a 2021.

A seleção dessas memórias, materializadas pelas fotos, trouxera muitas recordações boas que fazem parte da história desse projeto, que há uma década vem integrando ensino, pesquisa e extensão para uma formação ampla, qualificada e diferenciada dos/as graduandos/as em Licenciatura em Matemática. Confesso que essa seleção foi muito difícil, porque são muitas recordações, mas conforme ressaltam Pollak (1992) e Brandão (2016), a memória é seletiva e constituída por elementos individuais e sociais, nesse sentido, busquei exemplificar aqui um pouco dessa história.

As figuras 5 e 6 evidenciam diversos momentos ímpares e revelam muitas outras narrativas. Ilustramos os/as monitores/as que passaram pelo projeto e já alçaram outros voos. Destacamos os momentos de apresentações públicas, da atividade “Malba Tahan no Teatro”, que no início era realizada com roupas bem simples e improvisadas, usando o TNT, pois era o material que tínhamos disponível. Somente em 2017, por conta da apresentação que faríamos no Encontro Baiano de Educação Matemática (EBEM), nos movimentamos para conseguir recursos para a compra de tecidos dos figurinos. E não poderia deixar de dizer que isso só foi possível pelo empenho dos/as monitores/as e a grande contribuição de minha mãe, Marlene Santos Batista, que costurou, generosa e gratuitamente, as roupas, mesmo não sendo costureira profissional.

Exemplificamos os momentos de reuniões que são muito trabalhosas, mas extremamente lúdicas, onde construímos conhecimento com dois ingredientes especiais: a alegria e a afetividade. Destarte, podemos afirmar que a importância acadêmica e social do presente projeto está em integrar os três pilares da Universidade, oportunizar aos/às monitores/as do projeto a realização de apresentações públicas que contribuem para o desenvolvimento docente, acadêmico, pessoal e fortalecer a relação entre a Universidade e a sociedade.

Neste sentido, destacamos que a identidade do Curso de licenciatura em Matemática, assim como da própria Universidade é uma construção política, social e cultural e que fortalecer ações como as desenvolvidas no projeto “Matemática é Show”, corroboram para o desenvolvimento de uma formação docente solidificada tendo como princípios uma formação humana, lúdica, cultural e crítica, na qual a Matemática deve ser trabalhada de forma democrática e contribua para a construção de uma sociedade com justiça social.

Assim, refletir sobre as memórias do referido projeto é uma oportunidade singular de constatar as contribuições efetivas no percurso acadêmico dos/as monitores/as, para a sociedade de modo geral, que tem acesso as ações do projeto, bem como o desenvolvimento pessoal de todos/as integrantes do projeto que vai além do processo formativo acadêmico, pois esses são estabelecidos pelos laços afetivos que reverberam na formação e oportunizam discussões sobre situações cotidianas do contexto escolar que precise de um olhar com afetividade, afinal muitas vezes no chão da escola as situações enfrentadas exigem muito mais que ensinar conteúdo específico.

Narrativas autobiográficas: os significados e as potencialidade pedagógicas do “Matemática é Show”

[...] pensar o “biográfico” como uma forma privilegiada da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico.

(DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26)

O exercício de elaborar uma narrativa respondendo ao questionamento: “O ‘Matemática é Show’ para mim é..?”, inicialmente tinha o simples objetivo de compor uma atividade em comemoração aos 10 anos do projeto, contudo, ao refletir teoricamente em conformidade com Pollak (1992) e Brandão (2016), Delory-Momberger (2008; 2016) e Garnica (2009), os conceitos sobre memórias, pesquisa autobiográfica e narrativa, percebemos a potência dessa perspectiva teórica e metodológica para a pesquisa e destacamos o potencial formativo das narrativas biográficas.

Essa dimensão formativa da narrativa biográfica evoca uma série de questões sobre a natureza das operações que realiza sobre o vivido, e a maneira pela qual integramos em nossa experiência biográfica as situações e os eventos que acontecem conosco ou que nos são narrados por alguém (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

A autora salienta a dimensão formativa que a narrativa oportuniza, principalmente por rememorar fatos importantes que foram privilegiados e traduzem os significados expressos nas narrativas.

Nesse ínterim, apresentamos aqui algumas das narrativas dos monitores do projeto “Matemática é Show”, que revelam diferentes significados das ações desenvolvidas. Para isso, apresentamos nove narrativas classificadas em cinco categorias que contemplam: 1. Os procedimentos didáticos do projeto; 2. Dimensões formativa e afetiva; 3. Escrita de trabalhos acadêmicos; 4. Uso adequado do jogo no ensino de Matemática e 5. Identidade docente.

Salientamos que a escolha dessas narrativas foi uma tarefa difícil, tendo em vista que os 25 depoimentos expressam com singularidade os diversos significados do projeto e suas contribuições para a formação acadêmica, pessoal e profissional, contudo, esclarecemos que os critérios utilizados na escolha dos depoimentos tomaram como parâmetro as narrativas que apresentassem de forma mais explícita possível o conceito de cada categoria. Gostaríamos de partilhar com o/a leitor/a todas as narrativas, pois são ricas e emocionantes, mas a limitação imposta pela escrita nos força a fazer algumas escolhas.

Iniciamos com o depoimento do Monitor Josiel Sales, que faz a sua narrativa em forma de cordel.

O Matemática é Show é um projeto
Que enche meu coração
Afirmo com toda certeza que ele vai muito além que um
Projeto de Extensão.
Ele é uma grande família
Que sempre está disposto a abraçar
Digo com toda certeza que na Uneb Campus II, nesse belo
projeto encontrei um segundo lar.
Através dele passei a valorizar
Muito mais a educação, pois por meio do "Mat. Show"
estou inserido no tripé, que é o Ensino, a pesquisa e a
extensão.
Não posso deixar de falar das nossas reuniões
Pense num espaço rico e de muita discussão
Nelas pensamos em diversos tipos de jogos
Com o intuito de promover a inclusão.
Há também a peça teatral
Que é realizada num momento cultural
Ela é baseada nos Contos de Malba Tahan
Tem o objetivo de diversificar o conhecimento
Por meio da distração e com muita animação.
Nesse projeto não há lugar pra tristeza
Todo mundo se abraça
Estamos unidos em só propósito: Engrandecer a educação
para que através dela haja/ocorra transformação.
Seja lá pra onde a "gente" for
Seja no auditório, nas escolas ou nas praças
Queremos mostrar pra todos
Que com a garra de um "povo"
vale a pena explorar uma Matemática que se apresenta
no universo de uma forma tão vasta.
(Josiel Silva Sales, licenciando em Matemática pela UNEB
– Campus II e monitor do Projeto desde 2017).

O cordel descreve de forma poética, sensível e criativa o significado do projeto, exemplifica com leveza e singularidade cada procedimento didático que desenvolvemos, bem como ressalta as contribuições para a formação acadêmica, profissional e pessoal de seu autor.

Destacamos a narrativa do Monitor Rafael Florencio, que aponta, de forma singular, no seu depoimento, alguns objetivos do projeto, bem como as dimensões formativas do mesmo.

O “Matemática é Show”, pra mim, é um *projeto* de rica formação e de aprendizado para todos os envolvidos. É o *palco* onde podemos ser protagonistas e sair dos bastidores das salas de aula universitárias. É o *conjunto* entre ensino, pesquisa e extensão que se comunicam de forma tão imbricada e suave. É o *espaço* que vemos a teoria e a prática em ação. É o *elemento* importante para mostrar à comunidade escolar que podemos aprender Matemática de forma interessante, diversificada e lúdica. É o *movimento* de luta e resistência contra toda voz que não acredita na Educação gratuita e de qualidade. É o *local* que nos sentimos motivados a participar de todas as suas atividades com empenho e dedicação. E é a *família* que nos acolhe e nos alegra a cada momento que estamos juntos.

(Rafael Florencio de Oliveira, licenciando do sexto semestre de Matemática e monitor voluntário do projeto desde 2017).

É notório que o monitor percebe as relações do projeto com o ensino, pesquisa e extensão, a oportunidade de vivenciar a prática, que acontece por meio das diversas apresentações públicas que fazemos e que contempla pessoas com diferentes formações, da Educação Básica ao Ensino Superior. Salienta a dimensão afetiva do projeto, tendo em vista que construímos um ambiente saudável e agradável de convivência em que todos agem coletivamente, por isso Rafael caracterizou-o como “família”, pois é assim que nos reconhecemos e nos apoiamos, para além das atividades específicas do projeto.

Outra importante contribuição apontada por diversos monitores é a preparação como pesquisadores/as e a construção da escrita de trabalho acadêmico. Assim, apresentamos duas interessantes narrativas:

O “Matemática é Show”, pra mim, é um projeto de extensão de grande importância para a vida dos licenciandos, pois lhes proporciona um rico momento de aquisição de novas experiência com recursos didáticos

diferenciados, que podem tornar o ensino de matemática mais prazeroso, e também um momento de desenvolvimento pessoal através do contato com o público, com pessoas da comunidade escolar, em especial com os alunos. Além disso, o projeto é pra mim um momento de formação, pois através do mesmo são feitos estudos aprofundados sobre conteúdos matemáticos e teorias de didática de ensino, como também o exercício da escrita e produção de trabalhos acadêmicos (Joalisson Bahia Santana, licenciado em Matemática, monitor voluntário do projeto, desde 2014).

Para mim o projeto de extensão “Matemática é Show” é uma família de alunos e professores que objetivam desenvolver atividades didáticas diferenciadas para o ensino de Matemática, articulando teoria e prática, bem como a socialização destas. Onde buscamos pesquisar e produzir atividades de Matemática diferenciadas, interdisciplinares, lúdicas e dinâmicas tais como: jogos, desafios, brinquedos inteligentes, origami, teatro, dentre outras, de modo que todos possam participar e perceber quão bela e importante é a Matemática. Com isto, esse projeto contribuiu positivamente na formação docente tanto dos licenciados em Matemática, quanto para os professores que participam das atividades. Assim posso afirmar que esse projeto me auxiliou como pesquisador e futuro professor de Matemática, pois tive a oportunidade de uma formação ampla, com pesquisa, prática docente e uma formação crítica (Cássio Lopes Carneiro, licenciado do curso de Licenciatura em Matemática e monitor do projeto Matemática é Show desde 2014).

É importante salientar que Joalisson e Cassio se formaram em 2018 e 2020 respectivamente, estão fazendo mestrado e continuam integrando a equipe do projeto, o que para mim, enquanto coordenadora, é uma honra e ratifica as contribuições do projeto não somente para a formação acadêmica, mas principalmente para o amadurecimento profissional e pessoal. Para além disso, vale destacar que já apresentamos trabalhos em diversos eventos de nível nacional, regional e até fora do país, como também temos artigos publicados em revista e livros. Essas experiências são fundamentais para incentivar o gosto pela pesquisa e a formação do professor pesquisador.

Destacamos duas narrativas que explicitam as contribuições do projeto para o desenvolvimento de uma práxis lúdica, contextualizada e crítica:

Um projeto que realmente me mostrou que é possível ensinar matemática muito além de lousa, giz e livro, ou seja, que é indispensável ensinar dando sentido o porquê de aprender tal conteúdo. Foi no “Matemática é Show” que pude me familiarizar com a Matemática lúdica e contextualizada e mudar minha visão de como concebia o ensino de Matemática, e foi a partir do “Matemática é show” que pude mudar em sala de aula na minha prática pedagógica, ou seja a maneira de buscar novas metodologias para contribuir na aprendizagem de meus alunos. “Matemática é show” além de ser um projeto que valoriza o ensino de Matemática de maneira diferenciada, é também uma grande família. Onde compartilhamos experiências, risos, ensino e ajudamos um ao outro (Rafael do Nascimento Santos, licenciando de quinto semestre de Matemática e monitor voluntário do “Matemática é Show” desde 2018).

O “Matemática é Show” para mim é aprendizado, pois nele aprendo como posso levar a Matemática para a sala de aula de uma forma lúdica, dinâmica e contextualizada, fugindo assim, de uma pedagogia tradicional de ensino (Vitor da Silva Santos, licenciando do oitavo semestre e monitor do projeto “Matemática é show” desde 2016).

As narrativas supracitadas explicitam essa questão e apontam a importância de trabalhar o ensino de Matemática de forma diversificada, para além do paradigma do exercício, em que o professor explica os conceitos com definições e exemplos para que os/as alunos/as sigam o modelo.

Um dos princípios do projeto é trabalhar jogos com significado e planejamento, para que o/a professor/a possa alcançar seus objetivos pedagógicos. Não devemos, como dito anteriormente, trabalhar o jogo pelo jogo, sem uma intencionalidade didática bem definida. Este elemento surge muito claramente na narrativa a seguir:

O que o “Matemática é show” representa para mim: Esse incrível projeto de extensão que trabalha a Matemática de maneira divertida e significativa através de materiais

com potencial lúdico, representa para mim, Daiana, uma oportunidade de crescimento acadêmico/profissional, que favorece, também, a área de ensino, quando estudamos os conceitos intrínsecos aos jogos; como favorece, também, a pesquisa, quando buscamos e/ou (re)criamos os jogos. Mas, para além das atividades acadêmicas o Mat. Show representa: carinho, afeto, amizade, isto é, esse projeto representa uma família, a família matemática é show, onde juntos damos risadas, brincamos, nos divertimos e encorajamos uns aos outros, enfim, o Mat. Show é para mim, uma parte da minha vida acadêmica/profissional e pessoal (Daiana Lima Soriano de Oliveira Souza, monitora do “Matemática é Show” desde de 2017).

Este ponto é caro para o projeto e entra em consonância com o que preconizam autores como Smole (*et al*, 2008), Tahan (2002), Fiorentini (1995), Grando (2004), Lara (2003), dentre outros que defendem a utilização de atividades com potencial lúdico no ensino da Matemática, em especial os jogos.

Outro ponto muito importante destacado por alguns monitores foi a constituição da sua identidade docente, o quanto o projeto tem contribuído para que a sua formação seja diferenciada, observem duas narrativas que explicitam essa questão:

Muito mais que um projeto de extensão. Só quem participa sabe como é gratificante e gostoso esse sentimento de levar o conhecimento à outras pessoas com jogos, vendo sorrisos e o esperado “entendi!”. Nós nos dedicamos para que a população possa compreender o significado da Matemática em nossas vidas e em nosso cotidiano, por isso acredito que: o Matemática é Show é uma família composta por amigos, colegas e heróis, onde nos unimos e eu acredito que professores (mesmo alguns ainda graduandos) são heróis! Sinceramente, é um projeto que valoriza nossa jornada como professores. Somos professores com algo a mais! (Kelvin Farias Santos, terceiro semestre, monitor voluntário do projeto “Matemática é Show” desde 2019).

Uma família de professores e futuros professores de Matemática que procuram, através de pesquisas e muito trabalho, compreender e difundir uma Matemática

lúdica, significativa e prazerosa para alunos, professores e comunidade em geral. Um ótimo projeto de extensão que proporciona aos discentes do curso de Licenciatura em Matemática uma oportunidade singular de crescer academicamente em questões de autonomia, escrita de trabalhos, comprometimento e trabalho em equipe, além de se aprofundar em questões que envolvam a Matemática como teorias educacionais. Por tudo isso, posso dizer que o Matemática é show me auxiliou tanto como discente do curso supracitado quanto como futura professora de Matemática, já que através dele conheci metodologias e formas de aprender e ensinar essa disciplina que pretendo levar para minha prática docente (Jamile Souza, estudante do oitavo semestre do curso de Licenciatura em Matemática e voluntária do “Matemática é Show” desde 2017).

Os depoimentos dos monitores do projeto são emocionantes, demonstram que estamos no caminho certo e nos inspiram a galgar outros desafios dentro da Universidade e, principalmente, a fortalecer as ações do “Matemática é Show”.

As narrativas revelam que para além da construção da identidade docente dos/as monitores/as, o projeto contribui para uma formação destes como ser humano (substantivo e verbo). Como substantivo, o projeto vem colaborar para o desenvolvimento de habilidades pessoais frutos na caminhada formativa durante a elaboração das atividades, tais como: falar em público, desenvolver atividades para o ensino de Matemática, escrever trabalhos acadêmicos, dentre outras. Como verbo, este ser humano se constrói de forma social e cultural, a partir dos laços criados durante o projeto na perspectiva da solidariedade, empatia e afetividade.

Sintetizamos algumas imagens: memórias formativas e afetivas construídas na coletividade

Valeu a pena
êh! Êh!
Valeu a pena
êh! Êh!
Sou pescador de ilusões

sou pescador de ilusões
(pescador de ilusões, o rappa,)

Em 2020, fomos presenteados com a frase que usamos como epígrafe para iniciar este artigo, de autoria do Rafael Florencio, monitor do projeto, foi uma construção espontânea que este criou como uma forma de sintetizar o significado do "Matemática é Show"; todos aprovaram e, particularmente, fiquei muito feliz e emocionada com os significados que esta frase traduz, pois o projeto tem como princípio esse casamento entre teoria e prática, de modo que as ações sejam criadoras e modificadoras da realidade, numa perspectiva de democratizar o conhecimento matemático crítico.

Assim, parafraseando o grupo musical *O Rappa*, posso dizer que valeu a pena! Todos os esforços, tempo dedicado, as muitas adversidades enfrentadas para que o projeto "Matemática é Show" pudesse desenvolver ações de excelência que contribuem positivamente na formação dos/as graduandos/as, sendo uma referência de formação para seus/suas monitores/as e contribuindo com ações efetivas para um ensino de Matemática lúdico, leve, que mostra, com as diversas atividades didáticas, que é possível desenvolver um ensino de Matemática diferenciado.

Mesmo na adversidade, tendo em vista que nem sempre dispomos dos recursos adequados para desenvolver projetos na Universidade, é possível constatar, a partir das reuniões formativas e apresentações, o amadurecimento acadêmico, pessoal e profissional de todos os membros da equipe do projeto, bem como refletir sobre as memórias e as narrativas autobiográficas aqui apresentadas, que oportunizaram visualizar mais concretamente que o "Matemática é Show" tem feito a diferença na formação dos/das licenciandos/as e contribuído com ações efetivas para o ensino de Matemática diferenciado, lúdico, contextualizado e crítico.

Podemos inferir que o projeto cumpriu com seus objetivos, integrou os pilares da Universidade (ensino, pesquisa e extensão) na formação dos/as licenciandos/as em Matemática. Tais vivências têm contribuído para uma formação diferenciada, voltada para a formação do/a professor/a pesquisador/a.

Vale salientar que os/as alunos/as e professores/as da Educação Básica também expressam satisfação com as atividades do projeto. Nas apresentações itinerantes temos uma boa receptividade e participação de todos. Alguns/as diretores/as agradecem a participação e estabelecem parcerias, convidando o projeto para outras ações e os/as monitores/as para as oportunidades de estágios que surgem.

Acreditamos que é fundamental fomentar o desenvolvimento de projetos na licenciatura e fortalecer as ações existentes para que possam ter vida longa e continuem contribuindo para uma formação ampla dos/as licenciandos/a, principalmente, considerando que culturalmente e historicamente a Matemática é vista como difícil, complicada e para pessoas “inteligentes”. Assim, é necessário pensar alternativas que rompam com essa visão platônica da Matemática e possibilite a (re)construção da concepção de Matemática para que esta seja vista como um construto humano que tem influência dos contextos históricos, culturais, políticos e sociais, portanto seu conhecimento deve ser ensinado de forma que todos se sintam capazes de aprender e contribuam para a construção de um mundo mais democrático e justo.

Nesta senda, as memórias e narrativas autobiográficas, que abordamos neste artigo, bem como nas ações cotidianas dos/as monitores/as do projeto, expressam a relevância e colaboração para a compreensão das transformações efetivadas na formação do ser professor a partir das potencialidades pedagógicas oportunizadas por projeto como o “Matemática é Show” que integram ensino, pesquisa e extensão, assim como uma formação humana, pautada na ludicidade, na solidariedade e na afetividade.

Referências

ANDRADE, Dídima Maria de Mello. *Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo*. 2013. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/0109141613.pdf>. Acesso em: 6 maio. 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordinio. *Labirintos da memória: quem sou?*. São Paulo: Portal Edições: Envelhecimento, 2016. 152 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. LEI Nº 12.835, DE 26 DE JUNHO DE 2013. *Dia Nacional da Matemática*, Brasília, DF, JUN 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12835.htm. Acesso em: 12 out. 2017.

CRUZ, Marcia de Oliveira. *A Narrativa no Ensino de Matemática: a construção da identidade pessoal e do conhecimento*. São Paulo: Livraria da Física, 2018. 290 p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A Pesquisa Biográfica ou a Construção Compartilhada De Um Saber Do Singular*. Tradução de Eliane das Neves Moura. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil. *Revista Zetetiké*. Ano 3, n. 4, 1995. ISSN 0104-4877.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. *Narrativa de Si e Autorregulação da Aprendizagem: uma abordagem autobiográfica que possibilita o investimento na formação docente*. In: BARREIRO, Cristhianny Bento; CASTRO, Beatriz Helena Viana (Org.). *Narrativas em Educação: teoria e prática*. Curitiba: Crv, 2017. Cap. 5. p. 21-38.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. *Notas Sobre Narrativas e Educação Matemática*. In: LOPES, Celi Espasandin; NACARATO, Adair Menes (Org.). *Educação Matemática, Leitura e Escrita: armadilhas, utopias e realidade*. Campinas, Sp: Mercado de Letras, 2009. Cap. 4. p. 79-99. (Série Educação Matemática).

GRANDO, Regina Célia. *A escrita e a oralidade matemática na educação infantil: articulações entre o registro das crianças e o registro de prática dos professores*. In: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin (Org.). *Indagações, Reflexões E Práticas Em Leituras E Escritas Na Educação Matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Cap. 2. p. 35-56.

GRANDO, Regina Célia. *O Jogo e a Matemática no Contexto da Sala de Aula*. São Paulo: Paulus, 2004. 114p.

LUCKESI, C. *Ludicidade e formação do educador*. *Revista entre ideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

LARA, Isabel Cristina Machado de. *Jogando com a matemática de 5ª a 8ª série*. São Paulo: Rêspel, 2003.

LUVISON, Cidinéia da Costa. Leitura e escrita de diferentes gêneros textuais: inter-relação possível nas aulas de matemática. In: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin (Org.). *Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Cap. 3. p. 57-82.

LUVISON, Cidinéia da Costa; GRANDO, Célia Regina. *Leitura e Escrita nas Aulas de Matemática: jogos e gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria *Metodologia Científica*, 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NACARATO, Adair Mendes. Pesquisas (com) Narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e doentes. São Paulo: Livraria da Física, 2018. Cap. 15. p. 331-355.

POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social. Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

SILVA, Américo Júnior Nunes da. Querido diário... o que revelam as narrativas sobre ludicidade, formação e futura prática do professor que ensina(rá) matemática nos anos iniciais. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos. Orientador: Cármen Lúcia Brancaglioni Passos. 347 f. 2018.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; PESSOA, Neide Pessoa; ISHIHARA, Cristiane; ISHIHARA, Cristiane. *Jogos de Matemática de 1º a 3º ano: cadernos do mathema*. Porto Alegre: Artmed, 2008. 120 p. (Ensino Médio).

TAHAN, Malba. *O Homem que Calculava*, 58. ed. Rio de Janeiro, Editora Record, 2002. 300p.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

SIGNOS DO CUIDADO: NARRATIVAS DE PROFESSORES FRENTE AOS IMPACTOS DA PANDEMIA

Maria de Fátima Berenice da Cruz¹

Resumo: Este artigo pretende analisar os impactos causados na vida do docente nesse período de pandemia, que o levou a inserir-se de forma abrupta no desconhecido mundo digital, partindo de suas próprias narrativas. Para melhor evidenciar a situação, trazemos para o texto depoimentos de dois professores de Língua Portuguesa que declaram os seus desafios e expectativas na condução do trabalho de leitura e escrita em salas remotas. Para uma eficaz consecução metodológica, foram utilizados instrumentos bibliográficos e documentos narrativos dos referidos professores de Língua Portuguesa que atuam respectivamente na educação básica e na educação superior. E como base referencial, Boaventura de Souza Santos, Walter Mignolo, Giorgio Agamben, Roland Barthes, Rildo Cosson, Annie Rouxel, Paul Ricoeur, entre outros.

Palavras-Chave: Narrativas. Docentes. Pandemia.

SIGNS OF CARE: NARRATIVES OF TEACHERS FACING THE IMPACTS OF PANDEMIC

Abstract: This article aims to analyze the impacts caused on the life of teachers in during the period of the pandemic, which led them to abruptly insert themselves into the unknown digital world, starting from their own narratives. To highlight the situation, we bring to the text testimonials of two Portuguese-speaking teachers who declare their challenges and expectations in conducting reading and writing work in remote rooms. For an effective methodological achievement, bibliographic instruments and narrative documents of these Portuguese language teachers who work respectively in basic education and higher education were used. And as a reference base, we have brought the ideas of Boaventura de Souza Santos, Walter Mignolo, Giorgio Agamben, Roland Barthes, Rildo Cosson, Annie Rouxel, Paul Ricoeur, among others.

Keywords: Narratives. Teachers. Pandemic.

¹ Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Líder do Grupo de pesquisa GEREL. Este texto é referente a parte da pesquisa do Estágio Pós-doutoral realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS na área de Estudos Literários, Linha de concentração Literatura e Recepção sob a supervisão do Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes em cooperação com o Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural/UNEB. E-mail. fatimaberenice@terra.com.br.

À guisa de uma apresentação

O ano de 2020 é marcado por um fenômeno sanitário sem precedentes que gera uma ação patogênica de grande calamidade, contaminando populações em todos os continentes do mundo, causando a morte e alteração na saúde de milhões de pessoas. Ainda no ano de 2019, mais precisamente em 17 de novembro, iniciam na província de Hubei na China, os primeiros casos da Covid-19 provocados pelo vírus Sars-CoV2 da família do coronavírus. No Brasil, o Ministério da Saúde decreta em 03 de fevereiro de 2020 estado de emergência em saúde pública no país e logo inicia a adoção de medidas emergenciais que, possivelmente pudessem conter o avanço do vírus.

Contudo, pouco e quase nada sabíamos da ferocidade do vírus em sua jornada de propagação e mortalidade. Frente à velocidade da disseminação e ao grande número de ocupação de leitos hospitalares com a incidência frequente de óbitos, o país segue a determinação da Organização Mundial de Saúde (OMS) e inicia, mesmo que de forma lenta, o processo de isolamento e confinamento social. Esse processo tem grande impacto na vida social, pois não se trata apenas de isolar pessoas; o processo estabelece nova ordem de vida que altera padrões socioemocionais e econômicos. Em decorrência do avanço da Covid-19 no mundo a OMS declara o estado de Pandemia global e, obrigatoriamente, todas atividades humanas são suspensas. Desse modo, o sistema educacional brasileiro suspende as suas atividades, atingindo diretamente milhares de estudantes da educação básica e do ensino superior.

Traçado esse pequeno esboço do fenômeno sanitário-biológico que atingiu o mundo em 2020, abriremos neste texto duas frentes de discussão que se intercambiam pelo nexo de causalidade existente. Em primeiro lugar analisaremos os impactos causados na vida do docente nesse período de pandemia, que o levou a inserir-se de forma abrupta no desconhecido mundo digital. Em segundo lugar faremos uma reflexão sobre o novo formato de educação que se esboça, suscitando-nos a pensar, sob a égide de Walter Mignolo e outros intelectuais, que um novo formato cultural está se delineando no século XXI, isto é, a recuperação do conceito de uma cultura Matrízica, traduzida no campo da educação como uma cultura leitora, do

cuidado com a vida e com as pessoas. E para evidenciar melhor a situação, trazemos para o texto depoimentos de dois professores de Língua Portuguesa que declaram os seus desafios e expectativas na condução do trabalho de leitura e escrita em salas remotas. E como nos alerta Paul Riccoeur: “o testemunho nos leva, de um salto, das condições formais ao conteúdo efetivo da operação historiográfica” (2007, p. 170).

Em razão da complexidade do tema, pois estamos escrevendo sobre um potencial presente histórico, buscaremos uma fundamentação teórica que reflita sobre as diferenças coloniais que ontológica e epistemologicamente foram inferiorizadas pela tradição colonial, transformando professores e professoras em subproduto da cultura educacional desse país. Assim, Boaventura de Souza Santos, Walter Dignolo, Giorgio Agamben, Roland Barthes, Rildo Cosson, Annie Rouxel estão entre outros teóricos utilizados neste artigo. E para uma eficaz consecução metodológica de escrita, utilizamos instrumentos bibliográficos e documentos narrativos de dois professores que atuam respectivamente na educação básica e na educação superior. Portanto, o trabalho está dividido em quatro seções, a saber: *Uma apresentação geral do trabalho*, em seguida trazemos *Impacto e reinvenção: um diálogo possível*, onde refletiremos sobre a condição dos professores nesse formato de educação remota; logo após *Do signo do medo ao signo do cuidado: Um devir pós-pandêmico*, quando discutiremos os efeitos emocionais da pandemia na vida de professores e estudantes e nesse momento proponho uma nova cultura leitora na escola, cujo protagonista seja o aluno/leitor. Para finalizar invisto numa conclusão reflexiva, pedra fundamental de outras pesquisas sobre o assunto.

Impacto e reinvenção: um diálogo possível

Os primeiros impactos da Pandemia sobre a escola brasileira podem ser, grosso modo, classificados em dois blocos: a) econômicos-empregatícios; b) socioemocionais. Os impactos econômicos-empregatícios ganharam automaticamente maior visibilidade em função do estado de incerteza que se abateu sobre o mundo da educação, principalmente sobre as instituições privadas de ensino. Houve o cancelamento considerável do número de

matrículas, tendo como consequência a redução do quadro de professores e de forma mais drástica o fechamento de pequenas escolas, agravando a situação empregatícia de muitos docentes. Esse impacto econômico gerou indubitavelmente um desequilíbrio socioemocional em muitos professores e professoras que viram de forma inopinada as suas vidas serem transformadas da noite para o dia. Ao tratar dos impactos que a pandemia causou na vida das pessoas, Boaventura de Souza Santos nos diz o seguinte:

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável (2020, p. 28).

Inegavelmente o mundo ocidental neoliberal não estava preparado para enfrentar essa crise, pois o cuidado com a vida não faz parte dos objetivos do pensamento neoliberal. E infelizmente o Estado Governamental havia perdido o seu protagonismo para o que eles chamam de livre mercado, que em nenhum momento colocou o cidadão como prioridade. Em vista disso e na esteira desse pensamento a educação sempre foi relegada a segundo plano, visto que a ela caberia apenas treinar o sujeito para a profissão. Em meio a esse descaso vivem professores e professoras desse país. E como afirma o Boaventura na citação acima, o capitalismo neoliberal incapacita, amofina e aumenta a instabilidade do profissional da educação em momentos como esse, pois ao educador e a educadora não são oferecidas condições de trabalho dignas, não são oferecidas ferramentas tecnológicas condizentes com as exigências do mundo contemporâneo, além de não haver investimento em qualificação e boa remuneração. Enfim, o docente que atua no mundo das tecnologias é paradoxalmente um analfabeto digital desprovido de condições econômicas para estabelecer-se nas aventuras digitais.

Esse descaso meticulosamente orquestrado pelo Estado, ganha no momento atual maior visibilidade porque um vírus conseguiu desnudar as máscaras de um Estado ditatorial capaz de anular pessoas, dispor de seus

corpos e confiná-las em nome da preservação da vida. Na concepção de Giorgio Agamben (2020, p. 28) “uma norma que afirme que se deve renunciar ao bem para salvar o bem é tão falsa e contraditória quanto aquela que, para proteger a liberdade, impõe a renúncia à liberdade”. A concepção de Agamben diz muito da crueldade do Estado sobre o povo.

O Estado isola porque nunca foi capaz, em nome da ganância, de proteger o cidadão garantindo o seu estado de direito aos bens e serviços públicos, tais como: saúde, educação e proteção da vida. Por conta desse descaso e consequente violação dos direitos humanos que historicamente perdura em nosso país é que pessoas, instituições e empregos se tornaram mais vulneráveis diante da pandemia. É como nos diz Milene Consenso Tonetto: (2020, p. 134) “Por isso, a importância de se ter prioridades bem definidas para defender a população assegurando bens essenciais como os sistemas públicos de saúde, a infraestrutura básica dos sistemas de distribuição de água e saneamento, a garantia de amparo social aos trabalhadores e a diminuição da desigualdade social”. Quando esses direitos não são garantidos estamos diante de um Estado feudo-neoliberal promotor de um projeto que condena a educação ao fracasso, jogando-a portanto ao abismo.

Agamben e Tonetto sintetizam perfeitamente o contexto de Estado em que estavam inseridos os profissionais da educação no instante em que a pandemia chegou. Foi exatamente essa estrutura de Estado que ao isolar o cidadão docente declarou, sub-repticiamente, que a manutenção do seu emprego e renda dependeria da sua inserção ao mundo das tecnologias digitais. Em vista dessas reflexões teóricas, convidamos dois jovens professores a participar de uma consulta sobre o impacto que a pandemia causou em suas vidas e as consequentes expectativas frente ao novo modelo de ensino remoto. Chamaremos esses docentes de Flávio e Mário², que semelhante a milhares de outros professores do Brasil foram surpreendidos

² Conforme estabelece a Resolução 196/96, alterada pela Resolução 466/2012, que dispõe sobre a preservação da identidade dos depoentes. Na oportunidade informo que os docentes envolvidos assinaram a “declaração de concordância” com o uso da entrevista narrativa no desenvolvimento de artigo científico. O referido documento encontra-se sob os cuidados da pesquisadora.

com a chegada da pandemia e suas implicações econômicas, sociais e emocionais. Para esse diálogo com os professores utilizamos o método de pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18) que tem por finalidade compreender as experiências humanas a partir das suas próprias narrativas.

Encaminhamos aos professores três questões para que eles pudessem responder considerando as suas realidades educacionais de professores que atuam na educação básica e na educação superior respectivamente. As questões elencadas foram as seguintes: a) Qual a sua reação ao saber que a partir daquele momento você deveria dominar as tecnologias digitais e estabelecer uma nova forma de contato com os alunos? b) Como está sendo a experiência e que aprendizado está sendo obtido? c) As atividades remotas te causam rejeição e/ou estranhamento?

Nesse diálogo observamos dois universos de pensamento muito diferentes. O primeiro professor, aqui chamado de Flávio, ainda muito jovem e muito envolvido com o mundo tecnológico, vibra com a chegada desse momento e descarta de forma geral qualquer tipo de problema advindo dessa nova modalidade de ensino que hora se utiliza. Ele afirma: “A princípio isso não me causou nenhuma estranheza nem preocupação porque no meu cotidiano já manuseio tecnologia, já manuseio computador, então é uma linguagem que está no nosso cotidiano de professor; ao menos no meu”³.

Podemos considerar que este é um exemplo clássico de muitos professores jovens nascidos nos anos 90, portanto pertencentes à geração (Y) detentora das novas tecnologias. A intimidade dessa geração com o aparato tecnológico muitas vezes ofusca as artimanhas do projeto neoliberal. Por isso, há que se analisar com cuidado que esse discurso jovem e deslumbrado pode representar uma armadilha para um projeto de educação num país que não se preocupa com investimentos de infraestrutura e formação de educadores. O objeto dessa armadilha se dá exatamente quando sutilmente percebemos no discurso do professor a força do individualismo muito bem orquestrado pelo projeto neoliberal de Estado, criando desse modo um consenso positivo da

³ Flávio [Educação e pandemia] WhatsApp. 10:52 a 11:15. 21/06/2020. 6 mensagens de WhatsApp.

política neoliberal. Como nos diz Jorge Almeida (2012, p. 31) “O Estado organiza os interesses do capital e desorganiza os trabalhadores”. Então, quando o professor diz: “ao menos no meu cotidiano”, ele entende (e isso pode ser uma ação inconsciente) que o problema da escola resume-se apenas a seu universo pessoal de domínio sobre a tecnologia. Essas são as armadilhas de concessão das frações hegemônicas do capital.

A preocupação para com esse discurso referido é que o momento é deveras delicado e não oferece à escola brasileira muitas alternativas de enfrentamento aos signos do distanciamento, do confinamento e do apagamento da face, promovido pelo uso contínuo das máscaras. Temos consciência também de que o Sars-CoV2 marca a entrada de uma nova era, visto que, paradoxalmente, ele afasta o indivíduo do convívio social e escolar, mas ao mesmo tempo, descortina com muita precisão os problemas que até então a escola tinha como invisibilizados, tais como: saúde, alimentação e moradia dos estudantes. A vulnerabilidade socioeconômica de nossos estudantes sempre esteve presente em nossas salas e sempre impactaram em suas aprendizagens. Mesmo quando nos referimos ao estudante da escola particular, não devemos afirmar categoricamente que esse jovem esteja totalmente confortável com essa imposição digital que a ele foi instituída. Para ele também esse momento teve grande impacto de medo, de rejeição e de estranhamento, frente a o novo formato digital imposto; como afirma o professor Flávio em sua narrativa:

Então, a experiência do computador, a experiência do celular, a experiência do ambiente virtual, sendo aproveitada para uma questão pedagógica, o estímulo do aluno diminui muito. Eles se sentem muito desestimulados. Então o que percebo? Eles têm dificuldades de lidar com essa ferramenta para o aprendizado. Então apresentam dificuldades de enviar um anexo, apresentam dificuldades e resistência de, por exemplo, abrir suas telas para bater um papo com o professor, para compartilhar uma informação, se

demonstram muito resistentes mesmo dessas tecnologias quando se trata de recurso pedagógico⁴.

A narrativa supracitada do professor, reforça a ideia de que devemos ter cuidado com a aceitação de forma acrítica das soluções que as Instituições escolares estão tomando para resolver de forma imediata o problema de afastamento das atividades escolares. Esse cuidado, inclusive, deve se estender à percepção do discurso que as Instituições estão tendo para “obrigar” o docente em nome da garantia de sua empregabilidade a inserir-se no mundo remoto. O professor Flávio diz que: “fomos convidados não apenas a lidar com o virtual, mas a lidar com o manuseio do virtual, com o manuseio das plataformas”. Essa fala nos faz refletir se realmente os docentes estão sendo “convidados” ou eles se estão sendo sutilmente coagidos. E diante disso Agamben nos faz lembrar que:

Os homens se habituaram de tal modo a viver em condições de crise perene e de perene emergência que parecem não se dar conta de que a vida deles foi reduzida a uma condição puramente biológica e perdeu qualquer dimensão não apenas social e política, mas até mesmo humana e afetiva (AGAMBEN, 2020, p. 19).

Então não devemos perder de vista o nosso valor humano e a responsabilidade de retirar dessa experiência uma consciência de que não se faz educação na condição monolítica. Esse é o momento de criarmos estruturas sólidas que nos dê condições de edificarmos a escola num futuro próximo. Dados recentes de uma rápida pesquisa realizada por uma escola de Educação Básica junto a estudantes para verificar a possibilidade de retorno às aulas, mostrou que dos 986 (novecentos e oitenta e seis) estudantes matriculados, 283 (duzentos e oitenta e três) trancaram a matrícula para trabalhar no mercado informal pela necessidade de ajudar no sustento da casa em virtude de seus familiares terem perdido o emprego.

⁴ Flávio [Educação e pandemia] WhatsApp. 10:52 a 11:15. 21/06/2020. 6 mensagens de WhatsApp.

Dito isso, cremos que os impactos da pandemia não devem sugerir em nós um estado de letargia e aceitação absoluta das soluções que as Instituições consideram como salvaguardistas para resolver de imediato o problema do distanciamento social. Passado o momento de impacto da situação, urge-se pensar numa proposta de reinvenção que respeite o lugar de enunciação docente que, indubitavelmente, é o maior conhecedor dos problemas da escola. Quando instituímos a dinâmica da aceitação sem a devida reflexão, estamos apagando uma luta histórica da docência pelo respeito à profissionalização docente. O cuidado com as providências, atitudes e ações que tomamos nesse momento de emergência sanitária pode significar definições futuras oriundas do Estado, como nos alerta Agamben ao dizer:

O que preocupa não é tanto, ou não somente, o presente, mas o depois. Assim como as guerras deixaram de herança à paz uma série de tecnologias nefastas, dos arames farpados às centrais nucleares, também é muito provável que se tente dar continuidade, mesmo após a emergência sanitária, aos experimentos que antes os governos não conseguiam realizar: que universidades e escolas sejam fechadas e que se deem somente aulas on-line, que cessem finalmente os encontros e as conversas por razões políticas ou culturais e que haja apenas troca de mensagens digitais, que onde quer que seja possível as máquinas substituam todo contato – todo contágio – entre os seres humanos (2020, p. 19).

Não podemos perder de vista que estamos vivendo, principalmente no Brasil, um momento em que a direita conservadora prepara o desmonte da Universidade a partir da ausência do Estado no tocante a promoção de políticas de manutenção da produção do conhecimento. Ficou muito claro agora diante da crise de orientação educacional gerada pela epidemia que a virtualidade educacional era para os professores um complemento metodológico e de repente passa a ser a espinha dorsal do modelo educacional. Esse fato nos faz perceber o quanto a escola serviu como bode expiatório ao caráter reprodutivo que o capitalismo produziu ao longo do tempo, isto é, professores mal pagos, escolas e universidades sucateadas,

pesquisas com financiamentos reduzidos, infraestrutura em ruínas, paradoxalmente em meio à quarta revolução industrial. Desse modo é preciso que defendamos uma Universidade pública, gratuita, popular, crítica, científica, alternativa e emancipatória. E como nos diz Luis Bonilla Molina:

Defendimos la escuela porque abría la posibilidad que millones de trabajadores y sus familias comprendieran de manera científica al mundo, derrotando el oscurantismo de los dogmas religiosos. Defendimos la escuela porque era un espacio de encuentro, para la construcción de tejido social, para la formulación compartida de resistencias anticapitalistas (www.aporrea.org 07/04/2020).

Partindo dessas palavras perguntamos: como o educador se percebe nesse momento tão delicado para a orientação educacional? O segundo professor, a que chamamos de Mário já mais amadurecido em experiência de sala de aula e com pouco domínio sobre as novas tecnologias, vê esse novo movimento de ensino e aprendizagem com muito estranhamento e uma certa rejeição. Ele diz: “minha reação?’ foi de frustração, de medo; na verdade eu fiquei receoso mesmo em relação a ter esse contato com os alunos”⁵. E reitera afirmando: “A experiência ainda está sendo frustrante. Eu não consigo, eu ainda não consigo nos meus anos de experiência de magistério, de minha formação que eu estou, eu não consigo ainda absorver o ensino EAD”.

Quando afirmamos que esse momento será de reinvenção para os professores, uma questão aflora: qual o sentido da reinvenção para o professor? A forçosa reinvenção que se avulta entre a classe docente causa um sentimento de instabilidade frente as novas configurações exigidas pelo sistema escolar. Como já foi dito anteriormente a pandemia pelo coronavírus deflagrou a crise sobre a configuração tradicional do sistema escolar e nos mostrou a face da velha escola em que atuávamos. O vírus Sars-CoV2 nos faz enxergar claramente o descaso dos burocratas neoliberais pela produção do conhecimento, pela permanência do estudante na escola/universidade e pelo

⁵ Mário [educação e pandemia] WhatsApp. 10:29 a 10:43. 21/06/2020. 4 mensagens de WhatsApp.

fornecimento de condições de uso do tecnológico em práticas escolares. É em razão dessa precária condição de trabalho a que é submetido o docente que levou muitos professores a se sentirem instabilizados diante dessa nova configuração de sala de aula. Na concepção do professor Mário a nova organização virtual de educação desnuda as nossas deficiências e mostra a nossa inabilidade para o uso remoto. Ele diz:

A experiência ainda está sendo frustrante. Temos alguns pontos positivos, mas ainda é frustrante porque a gente acabou de entrar nesse meio, nesse novo mundo, invadir, mergulhar nesse mundo da tecnologia e é engraçado porque a gente se achava até então seres da tecnologia. Nós achávamos que estávamos dentro da tecnologia por ter um smartfone, por ter redes sociais, e ultrapassa todos esses limites que nós temos. Porque agora nós estamos falando em aprendizagem do aluno. E aí a gente que lá atrás falamos do uso do computador na escola, mas não sabemos nem a metade, não temos nem a noção do quanto essa máquina, essas máquinas podem ser úteis para nós⁶.

O que nos leva a crer que uma tensão muito nítida entre o virtual e o presencial está se avizinando da escola mundial e com isso o mundo neoliberal está produzindo uma nova máquina educacional. Há algum tempo que o paradigma neoliberal instituiu para escola parâmetros mensuradores intitulados competências e habilidades que serviam tão somente como dispositivos privatizantes e anuladores da educação democrática pública (CRUZ, 2012, p. 29). Nesse estudo (2012) afirmei que o neoliberalismo via na educação um veículo de imposição de suas políticas culturais para atingir seus interesses científicos e tecnológicos. Enquanto a mão neoliberal trabalhava no lastro da educação incentivando pesquisas que atendessem ao imperativo do mercado, tornando a escola transmissora de seus princípios doutrinários, transformando a escola em mercado de produtos culturais e de informática (2012, p. 31), a docência permanecia inerte sem perceber a sutileza do artifício retórico dos burocratas neoliberais.

⁶ Mário [Educação e pandemia] WhatsApp. 10:29 a 10:43. 21/06/2020. 4 mensagens de WhatsApp.

Eis a razão pela qual encontra-se a docência impactada, instabilizada, desnorteada diante dos signos isolamento e distanciamento. Contudo, se esses signos forjaram o medo, despertaram também a necessidade do cuidado. O momento trouxe a necessidade de pensar a educação como motor da transformação que faz suscitar a seguinte questão: que tipo de estudante queremos promover? É sobre essa promoção do sujeito leitor de mundo sob o signo do cuidado, que trataremos na próxima seção.

Do signo do medo ao signo do cuidado: Um devir pós-pandêmico

Numa *live* organizada pela ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil, coordenada pelo professor Lynn Mário de Souza, Walter Mignolo faz a seguinte provocação: “que tipo de educação seria necessário para uma cultura neoliberal?” Me aventuro a afirmar que é preciso promover uma cultura leitora entre crianças, jovens e adultos. A consciência leitora se estabelece quando há uma significativa promoção de sujeitos leitores reais, frente a situações reais com o intuito de resolver ou minimizar problemas reais. Com esse afã a escola se torna um centro cultural forte com possibilidade para enfrentar o mundo neoliberal, recheado de posições patriarcais, misóginas, homofóbicas, racistas e classistas.

Todavia, estamos falando e vivendo um novo modelo de educação a que chamamos de remota, híbrida, excepcional. Não importa o nome que se dê, não podemos perder de vista (e nesse momento com mais clareza) o compromisso e a responsabilidade com a formação leitora desses alunos que se encontram distantes da escola presencial. Sabemos que não é fácil formar leitores, mas precisamos criar nesse momento singular, alternativas que permitam manter e/ou promover uma sociedade leitora capaz de discernir e entender esse quadro patológico que assolou o mundo e, ao mesmo tempo, perceber os dispositivos políticos partidários de ocultação da realidade, de descaso social e de arranjos paliativos. Nesse sentido é oportuno lembrar o que nos diz o Boaventura a respeito da promoção do bem comum no âmbito da educação:

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a

novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI (SANTOS, 2020, p. 29).

As palavras de Boaventura nos encaminha a pensar que não basta apenas cumprir a tarefa de ministrar aulas remotas. É preciso criar formas de que essas aulas sejam espaços de debates, de leituras de textos e acima de tudo de leituras de mundo. O estudante precisa conhecer o seu potencial de leitor frente às estruturas sociais, políticas e econômicas dominantes. Mas para que ele conheça esse potencial faz-se necessário criar caminhos estratégicos que o conduzam a posição de sujeito leitor. Rildo Cosson (2020, p. 133) ao afirmar o valor da literatura diz que ela precisa se fazer presente na escola por duas razões: a) o texto literário capacita o aluno a se desenvolver como indivíduo, aprofundando a compreensão de si e do mundo; b) a literatura se revela como o instrumento mais eficiente para promover o gosto e hábito pela leitura.

O posicionamento de Cosson responde ao que conclama Boaventura a respeito de criarmos alternativas de superação desses signos do medo por que estamos passando nesse ano de 2020. Foi preciso reinventar o modo de produzir e de compartilhar conhecimento, visto que o espaço tecnológico se torna por vezes um quadrante paradoxal que, ao mesmo tempo, nos aproxima em tempo real e nos afasta em afetos e olhares, somente possíveis em ambientes reais. Entretanto, essa distância produzida pelo signo do medo não pode ser empecilho para que se produza os signos do cuidado. E nessa produção a escola precisa privilegiar o sujeito leitor, promovendo-o à condição de protagonista da produção do próprio conhecimento. Vimos na seção “Impactos e reinvenção” as dificuldades dos depoentes professores em se adaptar a essa nova realidade em virtude do despreparo em que se encontrava a escola para assumir o ônus oriundo de uma calamidade sanitária. Contudo, após oito meses de convivência com esse vírus que nos afasta e nos isola, temos que criar mecanismo de cuidado com a vida emocional e intelectual dos nossos estudantes.

Assim, investidos dessa determinação, professores e professoras buscam alternativas de conquista e sedução desses jovens que foram tragados pelo medo da perda de entes queridos, das perdas financeiras na família, e muitas vezes de abandono da assistência governamental; enfim, experienciamos um ano de perdas. Por isso, que promover a formação de leitores pautada nas suas narrativas, os ajudarão a compreender melhor os seus papéis no mundo. Desse modo, uma das alternativas possíveis para iniciarmos uma prática eficaz na formação de leitores é a promoção da utilização da leitura subjetiva no ensino remoto.

A leitura subjetiva do texto literário instaura o lugar da escuta sensível do aluno por parte do docente. O aluno vai encontrar na leitura literária uma experiência que o afeta, seja por empatia ou por negação ao texto. O importante é que esse sujeito leitor utilize o texto de forma que haja uma simbiose entre o leitor e o texto lido. Concebida essa empatia, “o leitor é co-autor do texto e nesta co-criação, a alquimia entre as contribuições do autor e as do leitor é variável, móvel e mutável dentro de uma mesma obra em função dos contextos de leitura” (ROUXEL, 2018, p. 21). Contudo, insisto em afirmar que faz-se necessário mudar as nossas práticas de leitura literária na formação de leitores. E essa mudança consiste na valorização da capacidade de reflexão do estudante frente ao texto, criando desse modo, uma cultura leitora respeitosa e por consequência continuada.

Em defesa dessa cultura respeitosa acerca da capacidade de reflexão do aluno, Jaime Ginzburg (2012, p. 217) afirma que é preciso criar um modelo pedagógico que exclua: a compreensão redutora de que o ensino de literatura se restringe a uma função instrumental; a valorização por professores da interpretação de textos supostamente neutra; a atitude de os alunos não fazerem perguntas para professores; a simplificação apressada de trabalho configurada pelas pastas de xerox; a admissão acrítica de que o modelo atual de questões aplicadas no vestibular é um modelo competente ou ideal de avaliação de leitura; as atitudes de estudantes que copiam trabalhos da internet e as atitudes de estudantes que pagam para outros fazerem trabalhos em seu lugar.

Se a escola brasileira ainda convive com essa lógica perversa de prática de leitura é porque ainda não foi encontrado um horizonte afirmativo

para o ensino da literatura que privilegie a reflexão crítica das práticas sociais e culturais dos estudantes; ainda não foi instaurado na escola o debate sobre os livros; ainda não foi criado um ambiente propício em que o leitor possa pensar, através dos textos, em suas perspectivas individuais e nos suas possibilidades de enfrentamento da vida fora da escola. Enquanto essa mudança não for feita não teremos nas escolas e faculdades de Letras um ensino que promova a transformação intelectual e social do sujeito.

Temos consciência de que o isolamento afastou o estudante da escola (em muitos momentos seu refúgio e equilíbrio) e o colocou diretamente integrado aos problemas da casa e da rua. Essa integração forçosa trouxe para muitos jovens o desespero de conviver cotidianamente com uma realidade da qual, muitas vezes se queria fugir, pois tinha a escola como válvula de escape. A escola que lhe oferecia o convívio com os seus pares, que promovia a construção do saber, teve suas portas lacradas em virtude da pandemia. Agora, porém, a escola aparece com um formato remoto, ineficiente e inacessível para a realidade de muitos jovens, mas como única alternativa que dispomos para manter o mínimo de contato com esses estudantes. Considerando essas dificuldades e risco no contato, não podemos retornar com a mesma configuração didático-metodológica pré-pandemia.

Analisemos: antes tínhamos uma escola com carências e deficiências didáticas, mas estávamos todos juntos e presentes no enfrentamento das dificuldades. Hoje estamos experienciando uma escola calcada nos signos do distanciamento e isolamento, recheada de outros problemas, tais como: a distração, a invisibilidade presente do aluno do ambiente virtual e o silenciamento frequente frente às exposições. Daí a importância da criação de propostas que despertem no estudante a autonomia para uma leitura independente. Esse aluno/leitor deverá encontrar na leitura uma forma de jogar com o texto através do diálogo que ele mantiver entre autor/texto/leitor e suas práticas culturais. Nesse sentido a escola virtual do período pandêmico deve criar um lastro forte para um devir pós-pandêmico, se afastando de práticas leitoras engessadas, que privilegiam interpretações historiográficas, biográficas ou de interpelações gramaticais. A escola precisa olhar adiante e encarar o leitor e a leitura como componentes de um jogo lúdico.

Michel Picard, em “A leitura como jogo” (1986) concebe o leitor como protagonista no jogo da leitura literária. Para ele, o ato criador e criativo da leitura lança o leitor num tabuleiro de desejos e empatias correspondentes ao texto escolhido. Desejo, prazer e fruição (terminologias utilizadas por Barthes, 1987) são transformadas aqui, na visão de Picard em vício. Esse vício prazeroso que poderá vir a fazer parte da vida do leitor permite-lhe criar as regras do jogo da leitura, tornando-se autônomo para aproximar-se ou distanciar-se do escritor. Essa metáfora do jogo no ato da leitura é algo que pode causar em muitos professores uma certa estranheza. Contudo, se analisarmos pela ótica do envolvimento que o jogador tem com o jogo, veremos que o livro pode sim ser esse tabuleiro de sonhos, fantasias que arrebatam o jogador para assumir riscos reais.

Esse sujeito leitor se envolve no jogo, pois ele quer competir, ele quer conseguir, ele quer encontrar algo que o represente. A leitura passa, portanto, a ser um lugar de desafio e de descobertas do eu e do outro através do tecido textual e, ao mesmo tempo, ela serve de transporte desse sujeito para outros espaços, outros tempos e outras perspectivas. Nesse sentido, o jogo vai desempenhar papel importante na formação do mundo simbólico desse leitor, resultando no desenvolvimento da linguagem de leitores proficientes que conseguirão com maior clareza entender os significantes e significados produzidos pelo texto e por ele sujeito da leitura.

A leitura como jogo defendida por Picard (1986) nos remete a refletir sobre o papel da escola e do estudante no desenvolvimento da leitura literária, vinculado a todo conhecimento prévio que o estudante traz de casa. Esses conhecimentos de suas práticas sociais e culturais são geralmente negligenciados pela escola como se fossem informações dissonantes do processo de escolarização da leitura. Contudo, não podemos perder de vista essas informações, pois são através delas que o aluno/leitor se aventura pelos labirintos da leitura, experimentando os riscos da busca infundável e ressurgindo no portal do texto com o prêmio da compreensão e interpretação. Esse envolvimento do aluno/leitor com o texto rasura os reducionismos cultuados pela escola e estabelece uma nova cultura leitora na qual jogam professores, alunos, textos e escritores. Chegamos a um momento que precisamos mudar a cultura colonizada da escola, pois esse modelo não seduz

mais o aluno e não o transforma em leitor proficiente. Com essa mesma inquietação, Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 22) diz:

Ao ser institucionalizado, passando à responsabilidade da escola, o ensino da leitura perdeu sua naturalidade, caiu na esfera dos reducionismos e, de certo modo, transformou-se numa estafante rotina. Não mais se lê para melhor compreender a vida, mas para cumprir os artificialismos e pretextos impostos pela escola: treinamento da língua “cultura”, análises gramaticais, inculcação de valores, respostas fechadas a exercícios de compreensão e interpretação, pesquisas vazias na biblioteca da cidade, horários, provas, notas, etc. Com isso, a interação entre os textos e os leitores foi ficando cada vez mais distorcida, afetada ou estereotipada, desviando-se de propósitos como a fruição significativa e prazerosa, a reflexão, a discussão, a produção de novos significados, etc (SILVA, 2005, p. 22).

Assim, na esteira de Ezequiel Theodoro, reafirmamos a proposta que vem sendo defendida nesse artigo de que é preciso ampliarmos a escuta sensível no processo de escolarização da leitura literária, permitindo que o estudante possa trazer para o diálogo com o texto as suas experiências, as suas inquietações e suas reflexões sobre o estar no mundo. Quando a escola perceber o valor humano do método recepcional de leitura, certamente estaremos implantando na escola o que Walter Mignolo (2020) chama de uma cultura Matrízica, isto é, uma cultura do cuidado pela vida, centrada nas pessoas. Essa cultura do cuidado pela vida é de fundamental importância neste momento em que a vida se esvai pela força de um vírus letal. Então, não cabe à escola cultivar a dor, o sofrimento e o desalento do estudante. Cabe à escola promover um espaço de prazer que possa apagar tanta dor vivenciada neste momento de pandemia.

Walter Mignolo ainda salienta que as culturas patriarcais produzidas pelo capitalismo é uma realidade da qual não podemos fugir. Contudo, resta-nos questionar esse modelo, perguntando até quando ele dará conta das demandas da escola e do sujeito contemporâneo. Em vista disso ele afirma que é preciso criar culturas Matrízicas em sociedades patriarcais e questiona:

El desafío es constituir culturas matrízicas en sociedad patriarcales. ¿Cómo hacerlo? Es la pregunta inmediata con tanto poder financiero, militar, mediático que nos acosa. La manera de hacerlo es por la educación en todos los niveles y esferas: desde la escuela a la universidad, organizaciones independientes de la sociedad política (MIGNOLO, 2020).

Desse modo, encorajo-me a sugerir que seja pensado por pesquisadores, professores, gestores escolar um modo de levar a escola a construir uma cultura do cuidado como dispositivo de enfrentamento à cultura patriarcal dominante, muito preponderante nas relações de ensino e aprendizagem. Ao fim do período pandêmico conviveremos com sujeitos carregados de efeitos emocionais adquiridos nessa época. E na concepção de Mignolo (2020), esses efeitos são sinais de uma “mudança de época”, que necessariamente precisará de políticas literárias de cuidado. Essas políticas de cuidado pautadas na utilização do texto ficcional abrirão um novo horizonte em que a Vida sobrepõe à Economia e com isso teremos uma cultura do respeito, da solidariedade, do sentimento de pertencimento e de emancipação que serão incorporados ao cotidiano da escola, pois o que se espera da escola é que ela não seja apenas um espaço de formação instrumental, mas que seja antes de tudo um espaço de cuidado com a vida e com as pessoas.

Para continuar refletindo...

Poderia intitular esta última seção, como manda a metodologia científica, de conclusão de texto. Mas não creio ser possível concluir uma discussão dessa dimensão em apenas um artigo. Este artigo representa antes de tudo a inquietação de uma professora pesquisadora, que arduamente milita no campo dos estudos da educação literária na escola com o intuito de encontrar caminhos possíveis para tornar o estudante leitor de si, do outro e do mundo. Tratar dessa questão não é fácil; principalmente quando trabalhamos diretamente na formação de jovens professores no curso de Letras. Percebemos cotidianamente a angústia desses jovens em encontrar uma simbiose entre o que eles estudam na Universidade e o exercício da

profissão na educação básica. Daí a minha preocupação, pois na condição de professora formadora de futuros professores de Língua Portuguesa, entendo a minha responsabilidade na condução de uma aprendizagem que forme leitores para serem formadores de outros leitores.

Foi com essa inquietação que venho desenvolvendo há quatorze anos pesquisas nesse campo de conhecimento e hoje eis que surge em nossas vidas um evento patológico definidor da mudança urgente no mundo da educação. Por isso, iniciei este artigo contextualizando o momento da pandemia e em seguida mostrando o que pensam os docentes que foram abruptamente lançados nas redes das aulas remotas. O contexto pandêmico e os depoimentos dos professores foram cruciais para que pudéssemos pensar uma proposta para essa “mudança de época” como chama Walter Mignolo. Entretanto, a proposta de que trato neste texto não se refere a uma proposição metodológica fixa, mas uma mudança de pensamento no mundo escolar. Pensar para a escola uma cultura do cuidado é entender que estamos fartos de receitas prontas, que mudam o modo de fazer, mas não conseguem mudar as pessoas que fazem. Assim, comungamos com o pensamento de Ana Crelia Dias ao salientar a formação do leitor para literatura:

A formação parece oferecer apenas acesso condicional à literatura, com a finalidade ainda de estudar algo com base no universo do texto: é um movimento muito mais para fora do que para dentro dele. Um processo de formação é, antes de tudo, um processo. E pensar em formar um leitor com aparições utilitárias do texto, em condições esporádicas que não favorecem a imersão nele nem reconhecem a necessidade de compartilhamento coletivo é tratar a leitura literária apenas como prescritiva para um indivíduo social que necessita estabelecer pertencimento em relação a um acervo de cultura ou para um cidadão crítico que precisa de comunicação eficiente e, portanto, carece de domínio das formas comunicativas escritas e orais (DIAS, 2016, p. 213).

Desse modo, o momento é favorável para que possamos criar outras alternativas de condução do nosso trabalho, visto que a escola não consegue mais sobreviver ao desencanto e desalento de seus estudantes. A pandemia mostrou-nos que não estávamos preparados para o acolhimento das pessoas e

da vida. Ela tirou o telhado da escola e nos forçou a enxergar no horizonte, que para trazermos o sujeito de volta será preciso seduzi-lo pelo jogo da leitura e da reflexão. E tomando de empréstimo a análise que Todorov faz do ensino da literatura na França, percebemos que o *modus operandi* não se distancia do nosso. O instrumental sobrepõe ao debate e a historiografia anula a força do tecido textual. Ele diz:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nessa semana estudaremos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2010, p. 33).

Assim, se faz mister que a escola desloque o seu olhar de um ensino da literatura para uma educação literária autônoma e emancipatória. Esse deslocamento exigirá do corpo docente uma mudança de pensamento, pois não adianta criarmos receitas didático-metodológicas de como levar o texto para sala de aula, se não compreendermos o poder de utilização e interpretação que o aluno/leitor possui, advindo das suas práticas sociais e culturais. E considerando que hoje a escola está no ambiente familiar do estudante através do ensino híbrido, precisamos promover atividades de leituras de textos literários que caminhem para além da proposta de aula. Essas atividades devem conduzir o aluno a produzir leituras, comentários, cartas sobre os textos e, principalmente, desejo de ler outros textos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Reflexões sobre a peste: ensaios em tempos de pandemia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020. (E-book).

ALMEIDA, Jorge. Hegemonia e a construção de consensos das políticas públicas Neoliberais no Brasil. In: ANDRADE, Elizário Souza; SILVA, Francisca

de Paula Santos da. *Estado e Políticas Públicas: a construção do consenso neoliberal*. Salvador: Eduneb, 2012.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Leitura e escrita na escola neoliberal: um caminho a ser conquistado na Educação Brasileira. In: *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.

DIAS, Ana Creliá. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). In: *Revista Cerrados*. Volume 25, N. 42, 2016.

GIZNBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista da ANPOLL* (Impresso), v. 1, p. 209-222, 2012.

MOLINA, Luis Bonilla. *Coronavirus, nuevas profesiones y máquina educativa newtoniana*. www.aporrea.org. 07/04/2020.

MIGNOLO, Walter. *Coronavirus: el Estado y los signos de un cambio de época*. Acesso pelo site: lavaca.org/notas. Publicado em 14/06/2020.

PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit. 1986.

RICCOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 2007.

ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 35, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020. (E-book).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo, Cortez, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

TONETTO, Milene Consenso. Ética global, direitos humanos e a pandemia da Covid-19. In: REICH, Evânia; BORGES, Maria de Lourdes; XAVIER, Raquel

Cipriani. (Org.). *Reflexões sobre uma pandemia*. Florianópolis: Néfiponline, 2020. (E-book).

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

ESPAÇO BIOGRÁFICO DE SAQUINHO: AS CASAS DAS MULHERES IDOSAS, OS SABERES (AUTO)BIOGRÁFICOS E OS DOMÍNIOS DE SI

Aurea da Silva Pereira

Resumo: Neste artigo, discute-se a representação que a casa tem como espaço biográfico das trajetórias de vida de cinco mulheres idosas da comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe (BA). As casas das mulheres possuem legado histórico e sociocultural construído por cada uma delas. Para a coleta de dados, utilizou-se a pesquisa qualitativa com ênfase para os métodos etnográfico e biográfico, bem como a apropriação e utilização da entrevista narrativa. Para escrita e análise dos dados, buscou-se dialogar com Bacherlard (2008), Delory-Momberger (2012), Pereira (2008; 2014), Pineau (2006), Certeau, (1996), dentre outros teóricos. Ao analisar os excertos textuais selecionados para o texto, percebe-se que a casa se constitui essencialmente como espaço biográfico, pois nela cada membro da família se inscreve como autor e protagonista principal. É na casa que se iniciam e retomam as lutas diárias. As casas se constituem como lugar de poder, proteção e domínio. Fica evidente nas narrativas das mulheres idosas que a casa tem um significado especial, assumindo sentidos pessoais os quais extrapolam a concepção de mero espaço físico.

Palavras-Chave: Espaço biográfico. Casa. Mulheres. Domínios de si. Narrativas.

BIOGRAPHIC SPACE OF SAQUINHO: THE HOMES OF ELDERLY WOMEN, THE (AUTO)BIOGRAPHIC KNOWLEDGE AND THE DOMAINS OF THE SELF

Abstract: This article discusses the representation that the house has as a biographical space of the life trajectories of five elderly women from the rural community of Saquinho, county of Inhambupe (BA). The women's houses have a historical and sociocultural legacy built by each of them. For data collection, qualitative research was used, with emphasis on ethnographic and biographical methods, as well as the appropriation and use of narrative interviews. For writing and data analysis, we sought to dialogue with Bacherlard (2008), Delory-Momberger (2012), Pereira (2008; 2014), Pineau (2006), Certeau, (1996), among other theorists. When analyzing the textual excerpts selected for the text, it can be seen that the house is essentially built as a biographical space, since in it each family member is inscribed as an author and a main protagonist. It is in the house that the daily struggles begin and resume. The houses are built as a place of power, protection and dominion. It is evident in the narratives of the

elderly women that the house has a special meaning, taking on personal meanings that go beyond the concept of mere physical space.

Keywords: Biographical space. Home. Women. Domains of self. Narratives.

Considerações iniciais

“Quem disse que eu me mudei?
Não importa que a tenham demolido:
A gente continua morando na velha casa em que nasceu”.
Mário Quintana

Neste artigo pretende-se discutir os espaços biográficos construídos da comunidade rural de Saquinho, sobretudo as casas das mulheres de Saquinho e seus domínios, como espaços de memória, de histórias, de proteção e de aconchego. Nesses espaços as relações de fortalecimento, prazer e conforto são edificadas pelos que moram na casa, tornada espaço de intimidade. Por vezes, os valores atribuídos às casas são tão simples, mas valorosos e “tão profundamente arraigados no inconsciente, que vamos encontrá-los mais facilmente por uma simples evocação do que por uma descrição minuciosa” (BACHERLARD, 2008, p. 32). Sabemos que as casas possuem memória, vidas, segredos e mistérios que jamais serão revelados pelos seus proprietários. Mistérios que instigam a saber mais sobre as relações estabelecidas pelas mulheres sobre esse espaço tão feminino e poderoso.

Entretanto, para possuir uma casa é preciso um planejamento, caminho para construir e chegar às casas. O caminhar é uma sedução. Sempre gosto do caminhar, do caminho e da estrada, da trilha e das veredas. Quando criança, nos meus rabiscos, imagens e desenhos, sempre havia uma estrada, uma trilha. As trilhas, caminhos e estradas desenhadas sempre me proporcionavam, no imaginário, a chegada a algum lugar. Havia um horizonte almejado e conquistado. E assim tem sido até aqui. O caminho, a estrada, a trilha são meus símbolos principais para chegar a um lugar. Esse lugar pode ser minha casa, aquilo que me proporciona o conforto, o encontro comigo, meu espaço de encontro com minhas fragilidades e potencialidades.

Então, ao sair de casa e ao retornar a esse lugar, temos pleno domínio e isso se constitui em um tipo de privilégio, de segurança. Mas

precisamos da estrada. É a estrada que nos leva para luta e apresenta desafios e embates, mas é também o caminho que me conduz à casa. O caminho é um lindo objeto dinâmico, como afirma Bacherlard (2008, p. 30): “Como permanecem precisas na consciência muscular as veredas familiares da colina. Um poeta evoca todo esse dinamismo num único verso”: “Ó meus caminhos e sua cadência!” (CAUBERE, *apud* BACHERLARD, 2008, p. 30). O encadeamento dos passos e os ritmos seguido de reflexões, por vezes, se constituem em preciosidades. Às vezes, até retardamos a chegada em casa por algum medo ou receio. Contudo, a casa sempre espera por nós.

Falar da casa como espaço de aconchego, fortalecimento e encontro, é também pensá-la como lugar da intimidade. “A casa é, evidentemente, um ser privilegiado; isso, é claro, desde que consideremos ao mesmo tempo em sua unidade e em sua complexidade, tentando integrar todos os seus valores particulares num valor fundamental” (BACHERLARD, 2008, p. 23).

A casa é o nosso céu, é lá que encontramos refúgio e nos escondemos das tribulações da vida e nos fortalecemos. A casa é o nosso primeiro universo. “É um verdadeiro cosmos” (BACHERLARD, 2008, p. 24). Mas a casa também é o lugar de disputa e de conflito. A vida de cada um de nós tem como marco inicial o nascimento e todo o constructo da narrativa é tecido em uma casa em contato com a família, irmãos e outras pessoas.

Há vários modelos de casa: casas urbanas, casas rurais, casas da periferia, casas de diferentes comunidades e culturas. Pessoas que perderam suas casas, as recriam em outros espaços e nomeiam de casa. O espaço escolhido é o lugar do encontro com o corpo cansado, ali é o encontro consigo. A casa como espaço privado sempre foi destinada às mulheres, lugar onde se constituíram e aprenderam a lidar com os serviços para si destinados. Sem deixar, é claro, de aprender a sair e transitar entre os espaços privado e público. Entretanto, é no espaço da casa que as mulheres se planejam, se organizam e projetam sonhos.

Na comunidade rural de Saquinho, as mulheres tecem seu cotidiano e se reconhecem em suas trajetórias de lutas e vitórias, construídas entre o espaço privado e o espaço público. Porém, a casa é o espaço privilegiado: o lugar onde seus corpos encontram repouso. “O corpo é, assim, o lugar

primeiro, o lugar-fundamento do habitar.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 71).

Estrada de Saquinho: espaço social e histórico

O município de Inhambupe, ao longo da sua história, foi sede de outras cidades como Alagoinhas, Catu, Sátiro Dias, Aporá, Ente Rios, Aramari e Água Fria. Com o desenvolvimento e crescimento, essas localidades ganharam independência política, transformando-se em outros municípios baianos. Com a emancipação política, os limites de Inhambupe foram alterados, ficando assim divididos: Olindina e Crisópolis, ao Norte; Alagoinhas, ao Sul; Entre Rios e Aporá, ao Leste; e Sátiro Dias e Água Fria, ao Oeste.

No cenário geográfico, político e social de Inhambupe encontram-se as comunidades negras rurais e outras cujos dados apontam terem sido formadas por famílias indígenas, fato omitido pela história oficial. Os nativos dessas comunidades determinam a base étnico-racial da formação populacional do município; os traços físicos dos moradores atuais evidenciam a ancestralidade do rico legado cultural. Inhambupe não deve seu crescimento apenas aos portugueses, como é enfatizado pelos moradores inhambupenses, mas, sobretudo, aos índios, habitantes da região antes da chegada dos colonizadores. Assim como aos negros trazidos pelos lusitanos por conta da expulsão dos índios Cariri, alocados às margens do Rio Inhambupe em resistência à submissão imposta pelos portugueses.

A história contida na obra “Mares” (1993) não registra o destino desses índios após a chegada de Alexandre Vaz Gouveia, como também não menciona as comunidades rurais negras de Baixa Grande, Saquinho, Barra, Lagoa Seca e Gravatá. Essas comunidades são demarcadas pela ancestralidade negra, haja vista a influência e presença nos costumes, como alimentação, gosto musical, práticas culturais e religiosas que ainda indicam a tradição afrodescendente. Dentre as comunidades citadas, destaca-se Saquinho, *locus* desta pesquisa.

Para chegar às mulheres de Saquinho e às suas casas, precisei percorrer o caminho. Incluindo as veredas da pesquisa e suas complexidades e, sobretudo, os caminhos para chegar à estrada de Saquinho, comunidade

rural negra pertencente ao município de Inhambupe (BA). “Ainda que centrássemos nossas pesquisas nos devaneios do repouso, cumpre não esquecer que há um devaneio do homem que anda, um devaneio do caminho” (BACHERLARD, 2008, p. 30). O que pode haver de mais belo que um caminho? Nele, temos aprendizagens da imagem e a beleza do próprio caminho. Trata-se de vida experienciada na caminhada entre idas e voltas, alinhadas às reflexões das imagens capturadas das casas, de suas donas e às perguntas feitas sem resposta.

Para chegar a Saquinho, partindo de Salvador-Ba, é preciso percorrer cerca de 150 km por via pavimentada, através da BR-324 e, a partir de Alagoinhas (BA), seguir cerca de 40 km pela BR-101, atingindo as margens do Km 28 na localidade de Tabela. Tem-se aí como referência um pequeno restaurante sem nome à beira de estrada e o Posto de Gasolina BR, recém-construído, com placa de letras grandes nas cores verde e amarela. No trajeto, adentra-se por uma estrada secundária, de chão batido e nivelado que, apesar da poeira em dias quentes, traz o conforto estético pela visualização da paisagem verdejante, aliada ao canto de pássaros. E, assim, chega-se a Saquinho por essa via de terra batida, atravessando toda a comunidade, onde é possível contemplar pomares, sítios e grandes extensões com plantio de laranjeiras, mandioca, bananeiras e coqueiros.

A estrada de chão batido ainda é uma realidade em Saquinho. Em tempos remotos, tinha a função de dividir o terreno, demarcando as terras das famílias de D. Catarina e de Sr. Tuninho¹. Atualmente, faz a conexão entre os municípios de Inhambupe-Alagoinhas e as comunidades vizinhas. Seguindo essa via, vamos conhecendo uma grande parte dos moradores até chegar, pouco a pouco, aos locais onde estão situadas as casas das mulheres idosas, estudantes do TOPA² e protagonistas dessa pesquisa.

¹ Sr. Tuninho é o nome dado a um grande latifundiário da comunidade de Saquinho; seus pais e avós eram donos de escravos na região e de quase todas as terras. Com o declínio da cana de açúcar e abolição da escravidão, os bisavós e avós de D. Catarina compraram parte das terras. Durante a pesquisa de mestrado, identifiquei uma família da linhagem de Sr. Tuninho.

² TOPA-Programa de Alfabetização do atual Governo da Bahia, conduzido pelo petista Jaques Wagner. A sigla é traduzida por Todos Pela Alfabetização. O Programa foi lançado na última semana de setembro de 2007.

Para conhecermos a história de Saquinho, nos debruçamos na escuta das narrativas de D. Catarina³:

Eu ouvia minha vó que falava que aqui era uma mata, tinha uma estrada no meio nas quebrada do rio Subaúma. Era tudo mato e o candiá⁴ do outro lado. A gente viajava pela estrada e parecia que era noite, mesmo com sol quente, parecia que era de noite, do jeito que as mata era fechada. [...] Minha vó dizia que ali tinha sido aldeia do caboclo que se chamava Zumbi. E a lagoa aí, mas ninguém sabia, quem passasse quem chegasse. E foi indo, foi indo. De noite a gente ouvia os zumbiadores⁵ e já tinha encantado muita gente, ninguém podia arremedar porque se arremedasse eles assombravam as pessoas. Era assobio fino, minha senhora, um bando de coisa assobiando. E umas coisa que se chamava vaga-lume. Ainda tem hoje? Eu não vejo, no tempo que me entendia tinha muito. De noite só via eles alumando aqui, alumando acolá. E a gente com a porta fechada, pro modi não ver essa confusão. Pegou chegar gente pra fazer morada. [...]Aí pegou chegar gente e começou a desmatar as mata pra fazer roça e casa. As casas era de paia. E o povo morava nas casa de paia. Aí com pouco tempo descobriu a lagoa. A água da lagoa era da cor de leite[...] acho que quase barrenta. Quando tava chovendo, a água era fina e depois ficou cor de leite. Começaram a fazer porcaria na lagoa. Os donos da lagoa, os caboclo, os encanto da lagoa, começou a ficar com raiva. E a água começou a mudar. E ficou da cor da água do rio, mas era aquele leite, ou que nem leite. Agora não tá mais assim, mas quando me entendia era assim. Quantos mil ano tem eu não sei, mas sei que tem muito ano. Tinha muita casa perto da lagoa. As casas era todas perto, e a lagoa aí no meio, os pedaço que me alembro era assim, só tinha casa aqui e no Gravatá. Tinha um senhor que morava aqui perto da

³ Colaboradora da pesquisa do mestrado, intitulada *Percursos da Oralidade e Letramento na comunidade de Saquinho, município de Inhambupe, BA*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 190f, 2008.

⁴ Conforme D. Catarina, candiá é o nome de uma árvore da região. A madeira do candiá é usada para fazer estacas e caibros.

⁵ São sons, ruídos, assobios de muitos zumbis. O termo zumbi é usado para expressar figuras sobrenaturais que assombram as pessoas nas noites escuras.

Lagoa e carregava um saco nas costas e assim ficou o nome de Saquinho.

A comunidade de Saquinho era cercada por matas, entrecortada pelo rio Subaúma, em forma de arco, circulado pela vegetação. Atualmente, não existem florestas e matas, mas sim grandes, médias e pequenas extensões de plantações de laranjeiras, mandiocas, coqueiros, bananeiras, cajueiros e pastagem de capim, divididas entre os proprietários e herdeiros das terras. A maioria dos moradores possui pequenas propriedades para a cultura de subsistência e, mesmo assim, precisam se deslocar para outras “roças” médias e para as grandes propriedades de plantações de laranjeiras, mandiocas, feijão e milho no intuito de conseguir “o pão de cada dia”; trabalhar na colheita ou se ocupar de outras atividades como capinar a terra e arrancar tocos. As laranjas e os cocos são exportados para outras cidades do Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil. O feijão e a farinha produzidos são vendidos nas feiras e mercados de Alagoinhas e Inhambupe (PEREIRA, 2008, p. 214).

Cada bairro, povoado ou lugarejo tem marcas próprias que os diferenciam. Saquinho se distingue das outras comunidades rurais pela localização geográfica, formação histórica e cultural. Destaca-se pela ancestralidade e religiosidade, ressaltando a cor predominantemente negra dos seus habitantes. A cultura agrícola cultivada pelos moradores demarca o espaço rural; as festas religiosas previstas no calendário anual contribuem para o processo de construção identitária; a presença da escola na comunidade é referência para jovens, crianças e pais. A Associação de Agricultores de Saquinho é um marco importante na região, devido às conquistas sociais alcançadas por essa instituição, como: energia elétrica; posto médico; tratamento da água; ampliação da escola com a implantação dos ensinos fundamental II e Médio; aquisição de um trator para os moradores; construção de uma quadra poliesportiva, além do calçamento das vias.

Saquinho tem mais de 310 anos, destacando-se como o centro das comunidades locais. Conta com aproximadamente 1.700 habitantes, sendo formada por pequenas propriedades privadas nas quais prevalece a agricultura de subsistência. Nas histórias narradas por D. Catarina pode-se

conhecer as origens de Saquinho, bem como a chegada de alguns dos primeiros moradores, a construção das casas, a descrição das matas, da vegetação e hidrografia, contrastando um pouco com a paisagem natural modificada pela ação humana. Nas suas histórias nota-se a presença da religiosidade, mitos e mistérios, da tradição oral preservada pela memória dos mais velhos. Os mitos sobre a origem de Saquinho, as histórias contadas, os ensinamentos, o culto ao sagrado, as rezas e a utilização das plantas na vida cotidiana. Tudo isso forma o patrimônio cultural de saberes trocados e vivenciados pelos moradores, mantendo viva a tradição dos ancestrais.

Saquinho é o resultado histórico, social, cultural e linguístico das famílias que ali chegaram e formaram o povoado. E, para isso, estabeleceram pactos de convivência e foram se constituindo sujeitos moradores rurais. Vivendo de forma simples, as pessoas foram construindo hábitos sociais, religiosos e políticos para erigir a coletividade em determinado espaço no qual a vida da comunidade foi sendo gerada na essência do compartilhar do dia a dia.

As casas construídas à beira da estrada assumem formas e arquitetura de casas urbanas, outras são mais simples e a maioria preserva ainda o formato de casas rurais com varandas em torno dos imóveis. Aos poucos, a comunidade como descrita por D. Catarina vai sendo modificada ganhando novos contornos e tons com a chegada de outras gerações e pessoas que vêm de lugares diversos em busca de uma vida tranquila, usufruindo de paisagem verdejante, casas simples e aconchegantes; outros vêm em busca de terra boa para plantar. A maioria das casas é feita de blocos, tijolos, adobe, mas há também as antigas casas de taipa, algumas tão pequeninas e rústicas que logo evidenciam as condições sociais dos moradores. Uma boa quantidade de casas possui varanda na frente, onde os moradores colocam suas redes em tempo de verão para descanso e cadeiras para “prosear com os visitantes e vizinhos” nos finais de tarde e à noite. Algumas casas têm um pequeno quintal, mas os donos geralmente possuem outros terrenos para trabalhar. Ao redor da maioria das casas há plantações de laranjeiras, mandiocas, jaqueiras, cajueiros e outras árvores frutíferas predominantes na região. Os bares e mercearias são, ao anoitecer, ponto de encontro para os homens. Lá, os

moradores conversam sobre a agricultura local, a política e temas do cotidiano.

Habitar a Terra! Essa operação individual e coletiva é efetuada pela humanidade há milênios. Nossa geração atual descobre que ela pode deixá-la inabitável para as gerações futuras. Dura descoberta que exige aprendizagens inéditas, vitais, responsáveis, nas quais múltiplos níveis estão articulados: pessoal-íntimo, social-local, regional-territorial, nacional-internacional, planetário (PINEAU, 2008, p. 47).

Isso leva a pensar na autobiografia ambiental e territorial, de como os espaços ambientais, culturais e sociais são descritos. Penso que as biografias dos espaços ambientais das casas e todo o processo de construção traz um legado histórico edificado a partir dos saberes elaborados pelas pessoas que planejaram e construíram suas casas em suas trajetórias de vida.

Como afirma Pineau (2008, p. 50), “habitar não consiste em hábitos mais ou menos reflexos de se alojar. Habitar exige novas aprendizagens. Torna-se uma competência individual e coletiva para construir e para aprender”. É preciso aprender a viver e isso implica em participar e interagir com as pessoas, o que perpassa pelas melhorias das relações humanas. Então, comungar de um mesmo espaço é aprender a conviver com a diversidade, com modos de vida, suas pluralidades e singularidades. Assim, não podemos definir apenas como uma organização de pessoas, pois ali, naqueles espaços chamados pelos moradores de comunidade, é constituída uma “organização coletiva de trajetórias individuais: com ela ficam postos à disposição dos seus usuários ‘lugares’ na proximidade dos quais se encontram necessariamente para atender suas necessidades cotidianas” (CERTEAU, 1996, p. 46). De tal modo, habitar em um espaço se estende também ao cuidado das coisas que organizam aquele espaço, considerando também suas raízes históricas, suas ancestralidades, suas crenças religiosas, suas tradições.

Na comunidade de Saquinho é além disso perceptível a organização sexualizada dos espaços públicos. A igreja configura-se como o espaço das mulheres. Apesar da presença e participação dos homens, são as mulheres que demarcam o espaço pela liderança nos eventos e atividades religiosas. Já

os bares e mercearias são frequentados por homens; as mulheres não são “bem-vistas” nestes locais. Na opinião de Pierre Mayol (1996, p. 56) a organização de um espaço sexuado se constitui, “como prática de um espaço público, atravessado por todos, homens e mulheres, moços e velhos, a conveniência não poderia não levar em conta, de um modo ou de outro, a diferença dos sexos”. Há um código implícito na comunidade, o da polidez, do refinamento, impondo regras de conduta direcionadas a cada grupo. Assim, mulheres e homens têm lugares e papéis definidos; crianças, adolescentes, jovens e adultos ainda saúdam os idosos da comunidade estendendo a mão e pedindo a bênção. Os idosos, homens e mulheres, são bastante respeitados por todos. Não há espaços reservados para eles, mas há o respeito, a reverência aos mais velhos.

A compreensão sobre a cotidianidade torna-se esclarecida pelos estudos de Certeau (1996), nos quais fica expresso que a organização da vida cotidiana se articula conforme os comportamentos tornados visíveis no espaço social, resultantes da maneira de cada um se portar na comunidade. Isso se traduz pelo vestuário, pela aplicação mais ou menos estrita dos códigos de cortesia, como: saudações, palavras amistosas, modo de falar ou informar algo e ritmo de andar. Os benefícios simbólicos esperados pela maneira de se portar das pessoas perpassam pelas raízes da tradição cultural, caso das cortesias entre si nos modos de conversar; saudações que os jovens, as crianças e adolescentes fazem aos mais velhos; amizades e cumplicidades entre estes, bem como as formas de camaradagem estabelecidas entre os seus pares e vizinhos. É preciso saber se comportar dentro dos padrões culturais locais; ser conveniente, ser sociável e participar de alguma forma da vida da comunidade. Para isso, o sujeito torna-se parceiro de um contrato social implícito no qual se exige o mínimo de respeito e adequação ao jeito de viver socialmente estabelecido no sentido de tornar possível a vida cotidiana na comunidade. “Possível”, segundo Mayol, (1996, p. 39), “deve ser entendido no sentido mais trivial: não tornar ‘a vida impossível’ por ruptura abusiva do contrato implícito sobre o qual se fundamenta a coexistência da comunidade”.

Saquinho torna-se, então, mais fortemente reconhecida pelas práticas culturais dos sujeitos ali nascidos ou residentes há muito tempo. O

uso cotidiano desse espaço permite aos moradores a sua apropriação como se fosse um bem particular. Mayol (1996, p. 42) assinala:

Essa apropriação implica ações que recomponham o espaço proposto pelo ambiente à medida do investimento dos sujeitos, e que são as peças mestras de uma prática cultural espontânea” Para os moradores, o espaço se resume, ainda de acordo com este autor “à soma das trajetórias inauguradas a partir do seu local de habitação.

Ali, o sujeito se firma como morador, coparticipante do crescimento da comunidade, construindo identidades que lhes permite assumir lugar na rede das relações sociais inscritas no ambiente.

Consequentemente, cada sujeito pode falar de si e do lugar onde está sua história na (e com) a comunidade; da sua família e dos antepassados locais. Desse modo, em paralelo ao que Mayol (1996, p. 46) define como bairro, concebemos a comunidade enquanto “organização coletiva de trajetórias individuais: com ela ficam postos à disposição dos seus usuários ‘lugares’ na proximidade dos quais se encontram necessariamente para atender suas necessidades cotidianas”.

O encontro com as mulheres e os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa

Para chegar às residências das mulheres de Saquinho, colaboradoras da pesquisa, percorri uma estrada de chão batido ainda comum em Saquinho. O terreno de Saquinho pertencia, como já dito, às famílias de D. Catarina e de Sr. Tuninho.

É nesse contexto rural que as mulheres de Saquinho se constituem historicamente no seu universo sociocultural como trabalhadoras da lavoura, além de realizar tarefas domésticas e cumprir a missão familiar de educar os filhos. Nas suas rotinas, assumem uma sobrecarga de trabalho muitas vezes superior à dos homens. Nesse cenário rural, focamos nossa atenção para a aventura de cinco mulheres: D. Felicidade, 72 anos; D. Lili, 73 anos; D. Vitória, 73 anos; D. Celestina, 72 anos; e D. Mariinha, 58 anos. Todas ingressas na vida

escolar por meio do Programa de Alfabetização para Todos – TOPA no desejo sempre presente de aprender a ler e escrever.

Vivenciei como pesquisadora a necessidade de me colocar no lugar de aprendiz, no sentido de me abrir para entender os processos civilizatórios e históricos, as práticas sociais, as crenças e os modos de vida dos sujeitos/atores da comunidade. Sendo assim, procurei observar mais detidamente as formas como as pessoas se comunicavam, organizavam os grupos, estabeleciam as relações humanas e afetivas, definiam maneiras de trabalho e expressavam as crenças e valores no cotidiano da vida. Direcionei minha atenção aos núcleos familiares, aos papéis intergeracionais, conhecendo mais sobre a vida simples dessas pessoas, bem como suas conquistas diárias, dificuldades e preconceitos enfrentados.

Ao conhecer um novo membro da comunidade, colocava-me à escuta por mais informações. Cada voz, em ressonância, trazia outras vozes como a do silêncio, da indiferença, da denúncia e da exclusão. Aos poucos, fui conhecendo idosos/idosas que frequentavam as missas, os cultos e os espaços de escolarização. A participação nesses espaços sociais revelava-me os passos da etnografia (GEERTZ, 1989; LAPLANTINE, 2004) porque dava visibilidade a saberes local. Tornava clara a necessidade de adentrar no *lócus* da pesquisa a fim de identificar elementos que possibilitassem a elaboração de uma leitura descritiva.

Nesse processo de aproximação e compreensão de Saquinho e de seus atores, apropriei-me dos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2008; ANDRÉ, 1995; MINAYO, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MARTINS, 2004), na tentativa de compreender as práticas sociais e culturais de letramento experienciadas pelas mulheres idosas. Nesta investigação, optamos pela perspectiva etnográfica (GEERTZ, 1989; LAPLANTINE, 2004).

Em referência à definição dos procedimentos teórico-metodológicos da investigação, constatei que o campo de pesquisa se configurou em duas perspectivas investigativas: na primeira, focamos na descrição da comunidade de Saquinho com ênfase na formação histórica, social e cultural; a descrição das casas das protagonistas da pesquisa, além das agências e práticas sociais

de letramento. Na segunda, centramos nas narrativas autobiográficas do grupo de idosas, revelando trajetórias escolares e inserção nos eventos e práticas de letramento. Nessa segunda, optei pelo método da pesquisa (auto)biográfica por considerar ser o mais apropriado para (des/re)velar as subjetivações das narrativas produzidas.

As narrativas (auto)biográficas se constituíram em materiais primários e deram grande contributo à compreensão do objeto de pesquisa, além de estar relacionadas com os registros etnográficos e as outras fontes organizadas no decurso da pesquisa.

Para Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91): “[...] através das narrativas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”. Ressaltamos que as narrativas de vida conduzem os sujeitos ao encontro e reconhecimento de si, considerando as experiências e aprendizagens ao longo do processo de formação.

Desse modo, como pontua Bertaux (2010, p. 18): “a narrativa de vida se constitui num gênero dialógico produzido por uma entrevista narrativa”. A característica principal desse gênero dialógico é a de constituir um esforço para uma narração que remete a uma estrutura diacrônica, elaborando o percurso de vida.

A utilização das narrativas de vida se mostra aqui particularmente eficaz, pois essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos os sujeitos chegaram a dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo superá-la (BERTAUX, 2010, p. 27).

Na pesquisa, o uso de entrevistas narrativas foi de extrema importância ao permitir conhecer múltiplas faces da vida de cada idosa e demarcar experiências singulares, deixando transparecer subjetividades.

Ao término da coleta de dados, todo o material obtido pelas diferentes técnicas utilizadas foi textualizado. Portanto, para transcrição e textualização das entrevistas gravadas, os diálogos e esclarecimentos foram

cruciais para a organização dos escritos e posterior análise da fala das idosas. De acordo com Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 69):

A história de vida registrada forma um conjunto, comportando uma trama que escapa à leitura passo a passo ou à escuta do material em bruto. As redundâncias excessivas tornam-se pesada, as alusões a um para-lá-da-narrativa tornam-na hermética. É, pois, preciso clarificá-la e ordená-las, podendo estas duas operações ser praticadas com um mínimo ou um máximo de intervenções sobre o registro.

Desse modo, todo material da entrevista precisou ser revisto, eliminando as repetições, os ruídos, palavras desconexas do contexto etc. Feito isso foi possível iniciar o processo de textualização e retextualização. Seguiu-se o apregoado por Meihy e Holanda (2007) para quem o processo de revisão e reorganização do material serve para eliminar as perguntas e tornar o texto mais claro.

Tratando-se de uma pesquisa sobre histórias de vidas, a organização deste tipo de texto, segundo Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 79):

[...] implica, por um lado, uma condensação e, por outro, uma montagem. Como efeito a história falada é aligeirada das intervenções do inquiridor, das repetições devidas à situação de entrevista, dos desvios da conversa, sem relação com a narração e ligadas a situação cara a cara, do volta atrás provocado pelas interrupções das conversas etc. Nem todas as redundâncias devem necessariamente ser suprimidas, já que a repetição de um tema e a importância que ele tem na narrativa possuem uma significação própria.

Por conta disso, o tratamento dispensado às entrevistas teve o intuito de restituir-lhes o sentido materializado pelo processo de textualização e retextualização realizado com a transcrição das narrativas contadas, buscando ser fiel ao “dito” e “não dito” nas entrevistas.

Para análise das fontes coletadas, a trama interpretativo-compreensiva (RICOEUR, 1976) foi utilizada a partir das proposições teóricas de análise da pesquisa biográfica de Schütze (2011) e da análise compreensiva

de Bertaux (2010). A opção metodológica da pesquisa qualitativa, ancorada nos métodos etnográfico e biográfico com ênfase nas histórias de vida de mulheres e no seu cotidiano em família e nos espaços do TOPA, permitiu a análise interpretativa de Ricoeur (1976, p. 99), partindo da percepção de que “compreender um texto é seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que ela fala”. Ainda para Ricoeur (1976, p. 86): “o termo deve, pois, aplicar-se não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas, mas a todo processo que abarca a explicação e compreensão”.

Os dados coletados por meio do diário de campo, observação participante, entrevistas narrativas, filmagens, narrativas conversacionais e entrevistas episódicas se constituíram em fontes. Ao construir o *corpora* de pesquisa, iniciei a leitura analítica dos dados, tendo como pauta de estudo o objeto, as questões norteadoras, o problema da pesquisa e os objetivos. Assegurada desses aspectos, procurei estudar minuciosamente cada fonte de pesquisa e estabelecer os eixos temáticos a partir do objeto epistemológico.

E, para a construção desse artigo, apresento as casas das mulheres como espaços biográficos de domínio de si, fortalecimento e empoderamento.

O encontro com as mulheres em suas casas

O território onde se desdobram e se repetem o dia a dia gestos elementares das “artes de fazer” é antes de tudo o espaço doméstico, a casa da gente. De tudo se faz para “não se retirar dela”, porque é o lugar “em que a gente se sente em paz”. “Entra-se em casa” no lugar próprio que, por definição, não poderia ser lugar de outrem. Aqui tudo visitante é um intruso, a menos que tenha sido explícita e livremente convidado a entrar. Mesmo neste caso, o convidado deve saber “ficar no seu lugar”, sem atrever-se a circular por todas as dependências da casa; deve saber, principalmente, abreviar sua visita, sob pena de cair na categoria (temível) dos “importunos” das boas maneiras, ou, pior ainda, daqueles que devem ser evitados a todo custo, pois não sabem ser convenientes nem manter “certa distância” (CERTEAU; GIARD, 1996, p. 203).

Cumprindo todo o ritual de visita explícito pelos autores, visitei cada uma das protagonistas da pesquisa em suas casas, com agendamento feito antecipadamente a fim de ouvi-las e gravar a entrevista narrativa.

A primeira casa foi a de D. Lili – moradia construída recentemente, ainda sem pintura, mas bastante aconchegante. O imóvel dispõe de um pequeno jardim à frente e uma parte encontra-se em processo de construção.

Em seguida, encontrei a residência de D. Vitória, esposa de Sr. Gilberto. A casa simples foi pintada na cor verde água; ao redor há muitas árvores frutíferas e plantações de mandioca, milho e feijão. Nas paredes internas, da mesma cor, encontramos imagens de santos dos quais D. Vitória é devota; um calendário anual e fotos da família. D. Vitória faz parte da Associação de Moradores e da Igreja Católica.

Ao sair da casa de D. Vitória, avistei a casa de D. Felicidade e do Sr. Lídio. Eles são os pais da alfabetizadora que ministra as aulas do TOPA numa sala anexa à própria residência, denominada Espaço do TOPA I. A casa é ampla e aconchegante, pintada na cor azul e tem um grande pomar com laranjeiras, coqueiros, jaqueiras, cajueiros e mangueiras. Eles também plantam feijão e milho e têm uma pequena horta para consumo familiar. Nas paredes da sala há fotos da família, uma imagem da Bíblia e o calendário anual. No portão da casa existe uma placa onde se lê: “Vende-se produtos de limpeza *Amway*”. Próximo à casa de D. Felicidade há a Igreja Assembleia de Deus, templo religioso frequentado por ela durante a semana e aos domingos. Lá são realizados círculos de oração; funciona a escola bíblica e são feitos os cultos de adoração a Deus.

Continuei caminhando e cheguei à Praça de Saquinho, pavimentada com paralelepípedos. Neste local, estão os supermercados, bares, sorveteria, posto de saúde e a Igreja de Nossa Senhora das Candeias. Há ainda uma escola no centro. Segui em frente, em direção à quadra poliesportiva e a casa de D. Catarina, onde mora com sua nora, netos e bisnetos. Logo ao lado, temos a casa de Sr. Zé de Rufino, filho de D. Catarina. À frente, a Igreja Cristã do Brasil e o novo Posto de Saúde; do outro lado, a Associação dos Agricultores de Saquinho, espaço onde também acontecem as aulas do TOPA denominado Espaço do TOPA 2.

Segui pela mesma estrada e chegamos à casa de D. Celestina, esposa do Sr. Magno. A casa fica em uma chácara com plantações diversas de legumes, hortaliças e frutas, um pouco recuada e com um portão grande à frente. Todas as vezes que fui visitá-la, tive que chamá-la em voz alta, porque há uma criação de cães que ficam alvoroçados com a presença de estranhos. Nas paredes da casa de D. Celestina é bastante evidente a presença de imagens de santos, sem faltar o calendário anual.

Segui a estrada de chão batido e à frente percebi a demarcação das antigas terras que dividia as famílias de D. Catarina e Sr. Tuninho. Visualizei as bananeiras, considerada por Sr. Zé de Rufino⁶, como herança e patrimônio da família, pois ali era a senzala. Suas narrativas rememoram a importância desse local:

As bananeiras é o que tem de melhor nessa roça, é patrimônio dos nossos avós, tem mais de 200 anos [...] Esse bananal era do avô dela. Por mim tava toda lá, mas meu irmão chegou de São Paulo e arrancou a metade pra plantar laranjeira, eu peguei uma briga pra não arrancar. Lá nas bananeiras morava muita gente, a tia de mamãe, a irmã de mamãe, a finada Rosa, lá morava muita gente. Minha mãe dizia que ali antigamente foi uma senzala [...] Uma certa vez houve uma conversa de vender o terreno, a faixa⁷ também causou um prejuízo pra gente porque queria que a gente arrancasse toda a bananeira. E minha mãe chorou muito e me pediu pra cuidar e não deixar ninguém destruir. Eu disse: “Enquanto eu for vivo, ninguém mexe nas bananeiras”. Ali já deu comida a todo esse povo. É uma herança dos nossos descendentes.

As bananeiras constituem, portanto, o lugar que inaugura a vida dos seus ancestrais; ali há marcas identitárias que revelam significados vários, tais como: escravidão, moradia, terreiro de candomblé, presença de familiares. As

⁶ Sr. Zé de Rufino, também colaborador da pesquisa de mestrado intitulada *Percurso da Oralidade e Letramento na comunidade de Saquinho, município de Inhambupe, BA*. 2008.190f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

⁷ Faixa é o local conhecido por todos da comunidade, por onde passa a Rede Hidroelétrica de Paulo Afonso da Companhia Hidrelétrica do São Francisco-CHESF.

bananeiras são referenciais do começo de tudo. Engloba o início da ancestralidade, das primeiras famílias que ali chegaram, construíram o lugarejo e as plantaram para que seus frutos pudessem lhes alimentar. As bananeiras são consideradas, assim, como o lugar da vida. É ali que Sr. Zé de Rufino enxerga a continuidade dos vínculos comunais com as raízes da tradição familiar de origem africana. Em síntese, as bananeiras representam o alimento para o corpo e o espírito; a continuidade da vida, da cultura e da tradição ancestral. Matar as bananeiras seria interromper esse ciclo (inter)(trans)geracional.

Após a trilha que segue para as bananeiras, ao lado da Rede Hidroelétrica de Paulo Afonso, abandonei a estrada de chão batido em direção ao Rio Subaúma, onde uma ponte demarca a divisa entre Inhambupe e Alagoinhas. Ao mudar o rumo para a estrada da comunidade rural de Mocambo, logo à frente encontramos a casa de D. Mariinha. Uma residência simples, pequena e bem cuidada, com imagens de santos e também um calendário exposto à parede, além da coleção de livros de culinária bem visível aos visitantes. Em sua casa, moram uma tia idosa surda, um tio idoso, a nora e o filho. Nos arredores da casa há muitas árvores frutíferas e uma plantação de legumes e hortaliças. Foi nessa casa simples que passei horas, entretida com as histórias intermináveis narradas por D. Mariinha.

Entre trilhas e trilhas, com difícil acesso de carro, chega-se à antiga casa de D. Lili, local onde os primeiros laços de confiança entre pesquisadora e colaboradora foram estabelecidos, pontuados pelas primeiras entrevistas narrativas. Recentemente, D.Lili mudou-se para a casa nova, no centro da comunidade de Saquinho. Contudo, seu pomar, plantações de mandioca, feijão, milho e batata doce continuam no sítio.

O aconchego da casa, o porto seguro e o fortalecimento das identidades femininas

Aqui os corpos se lavam, se embelezam, se perfumam, têm tempo para viver e sonhar. Aqui as pessoas se abraçam e depois se separam. Aqui o corpo doente encontra refúgio e cuidados, provisoriamente dispensado de suas obrigações de trabalho e de representação no

cenário social. Aqui o costume permite passar o tempo 'sem fazer nada', mesmo sabendo que 'sempre há alguma coisa a fazer em casa'. Aqui a criança cresce e acumula na memória mil fragmentos de saber e de discurso que, mais tarde, determinarão suas maneiras de agir, de sofrer, de desejar (CERTEAU, 1996, p. 205).

A casa é um dos lugares privilegiados para que os corpos se reconheçam e encontrem maneiras de estar em casa, parte desse corpo também. A casa é o lugar onde inscrevemos nossos modos de ser e nos relacionar com o mundo. Assim, a casa como espaço biográfico se constitui como o primeiro espaço de socialização. Ali, o universo familiar define o jeito de ser das pessoas, assim como as práticas culturais e sociais estabelecem a iniciação das primeiras aprendizagens. É na casa que se desenvolvem os primeiros hábitos associados aos padrões sociais da família, o que Bourdieu(2008) denomina de *habitus* do campo familiar. Enquanto corpo, a casa é o lugar no qual a pessoa se define, apresenta, aspira e rememora; a casa é o espaço no qual o corpo busca viver com segurança. Na casa, se procura refúgio para dormir, descansar, viver e sentir segurança. Susan Saegert (1985, p. 292) aponta:

A maior parte da atenção (das teorias sobre moradias) é dada a expressão do self como um indivíduo psicológico em relação a uma estrutura social. A existência física do self em interdependência com o ambiente recebe pouca atenção seja no nível individual ou como um aspecto primário de arranjos sociais. Isto é, na maioria das sociedades, a moradia propicia um espaço primário para comer, dormir, armazenar e cozinhar, fazer sexo, cuidar das crianças e dos doentes, vestir-se, etc. Estas atividades são, ao mesmo tempo, biologicamente necessárias e realizadas de modo profundamente significante, cultural e individualmente.

As narrativas (auto)biográficas das mulheres idosas trazem revelações interessantes sobre a representação simbólica da casa. Sabe-se que a casa é um espaço importante, mas para a mulher a casa tem uma representação mais intimista. Bachelard (2008) analisa simbolicamente a casa como um espaço de felicidade; “É um pedacinho do céu”, confirma D.

Felicidade. “A casa, como o fogo, como a água, nos permitirá evocar, na sequência de nossa obra, luzes fugidias de devaneio que iluminam a síntese do imemorial com a lembrança (BACHELARD, 2008, p. 25).

O sentimento que une as mulheres à casa recebe a denominação de topofilia, termo usado por Tuan (1974) para explicar as percepções, atitudes e valores que se estabelecem como um elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. As casas representam o valor humano que as mulheres e homens constroem com afinco, depositando ali toda sua dedicação. A casa é o espaço de posse que demarca as identidades de seus moradores. Esses sentimentos são visibilizados nos relatos aqui transcritos:

Ter minha casa direitinho com minha roça e passar os dias em pé segura me faz sentir poderosa. Ter meu marido, e Deus dá o poder da gente viver até que Deus nos separe. Entre as quedas, viver até o dia em que Deus quiser. Chamando por Deus a pessoa se sentirá poderosa (D. Celestina- Entrevista narrativa).

Percebe-se “a casa como um corpo de imagens que dão aos homens razões ou ilusões de estabilidade” (BACHERLARD, 2008, p. 30). D. Celestina imagina e reimagina a sua realidade tomando como ponto de partida as trajetórias de vida construídas com seu esposo. A casa é pensada como um ser que dá estabilidade social, cultural, política e econômica. E, para além disso, proporciona paz, segurança, conforto. Distinguir todos os significados atribuídos a casa, “seria revelar a alma casa. Seria desenvolver uma verdadeira psicologia da casa” (BACHERLARD, 2008, p. 30).

A casa como espaço privado protege os corpos vivos que ali habitam. Fornece aos sujeitos residentes muito mais que proteção. Naquele espaço, as pessoas aprendem a lidar com seus conflitos, medos e paixões. Casa e habitantes encontram juntos serenidade para viver por muitos anos, enfrentando bons e maus tempos. O espaço da casa é o espaço biográfico que somos, “o nosso ser corporal pertence à extensão e a materialidade do espaço; somos, portanto, espaço no espaço” (DELORY-MOBERGER, 2012, p. 66).

D. Celestina apresenta sua casa como a um lugar de poder, firmeza e segurança. Ali, ela se firma e constrói laços de afetividade, amizade e

fortalecimento, demarcando sua identidade de mulher e companheira de vida do seu esposo. “O núcleo original de nossas experiências é constituído por essa relação sensível e dinâmica de nosso corpo espaço que nos engloba e no qual encontramos outros corpos-espacos” (DELORY-MOBERGER, 2012, p. 66). Ou seja, os saberes biográficos de D. Celestina com seu esposo experienciados e vividos naquele espaço social, cultural e geográfico. A busca por convivência harmoniosa privilegia seus modos e *habitus* (BOURDIEU, 2008) construídos no processo de união entre eles e a casa como lugar. “O espaço não é apenas um continente, um receptáculo de nossos estados e de nossas ações, ele é parte integrante de nossa experiência, é constitutivo de nossa experiência” (DELORY-MOBERGER, 2012, p. 66).

Para D. Felicidade, nas suas narrativas, foi importante relatar o histórico da construção da casa como resultado de um empreendimento familiar. Com a aposentadoria, após completar 60 anos, ela investiu seus recursos financeiros na reforma e na arrumação estética da casa. Observa-se que, na sua concepção, a velhice aparece como fase de investimento, realização de projetos de vida e de conquista de autonomia, como se pode observar:

A casa de minha mãe era na Barra. Lá, nós moramos oito anos. Quando nós fomos para São Paulo, o irmão dela dividiu o terreno. Quando minha mãe chegou ficou muito triste, pois não tinha mais nada e não quis ficar mais ali. Não tinha mais sentido. Nós compramos esse terreno aqui. Eu não. Minha mãe comprou tudo. Ai, ele mesmo, meu tio que tomou o terreno de minha mãe e disse: – Passe o terreno para o nome de tua filha e faz a casa pegada com a dela. Minha mãe concordou e fez a casa pegada com a minha. Nós reformamos a casa toda. Nesse tempo ainda existia a Bahia Fruta, aí eles trabalharam lá e trouxeram as madeiras. Compramos um caminhão de madeira e trocamos a madeira da casa toda. Ela ficou comigo. Minha mãe adoeceu e faleceu. Quando ela faleceu, nós ficamos lá na outra casa ainda. Depois a casa ficou ruim e a coisa foi melhorando e nós construímos essa aqui. [...] Aos sessenta anos foi muita felicidade, uma grande felicidade, conquistei minha aposentadoria e me senti voando nas nuvens. Aí comecei a inventar moda, comecei arrumar minha casa da forma que tive vontade e

ainda não terminei, viu? Ela está me servindo, mas ainda quero mais. O marido me ajudava, me dava um dinheirinho, era pouco, mas dava pra tudo. Agora, está sendo muito bom, hoje ganhei minha independência, depois que me aposentei (D. Felicidade – Entrevista narrativa).

Ao construir uma casa, o sujeito apropria-se, “emoldura” a casa ao seu modo, desde a pintura, janelas, pisos, móveis, objetos, adereços e utensílios domésticos, bem como a forma de arrumar cada canto. Tudo isso reflete hábitos, valores e modos de vida. A casa se apresenta carregada de emoções e sentimentos. Tudo isso reflete no seu eu, porque é o espaço onde se busca refúgio, segurança; onde o corpo encontra repouso e ganha vitalidade; lugar onde as pessoas idealizam projetos e concretizam sonhos; é na casa que as famílias criam e educam os filhos; mas a casa pode ser, também, um espaço fronteiro, de negociação, às vezes, de tensões entre os membros.

De acordo com Bachelard (2008, p. 57):

Se nos pedissem para fazer um levantamento do onirismo do cottage de Thomas de Quincey revivido por Baudelaire, diríamos que traz consigo o cheiro inexpressivo do ópio, uma atmosfera de entorpecimento. Nada há que expresse a valentia das paredes, a coragem do teto. A casa não luta. Dir-se-ia que Baudelaire só sabe fechar-se entre cortinas.

A casa oportunizou a D. Felicidade um sonho, o ópio, uma atmosfera de felicidade e bem-estar. A casa não luta, mas dá aconchego, proteção, sensação de que tudo lá fora pode estar mal, mas em casa se está protegido de tudo. E isso cria um sentimento de coragem e desejo de seguir. É na casa (e de casa) que vigiamos e esperamos. A casa nos permite a olhar para fora e vislumbrar um mundo melhor sob a proteção proporcionada.

“Minha casinha” é o termo usado por D. Lili ao mencionar o dinheiro dos tempos de trabalho empregados na sua construção.

Quando recebi o primeiro dinheiro de aposentadoria, ele (patrão) bateu minhas contas e me liberou. [...] Com 73 anos, eu, com o suor do meu trabalho e ajuda de Deus construí minha casinha. Trabalhei numa fazenda, meu

patrão me deu meus tempos, juntei com meu trabalho e fiz minha casa. Agora, estou me mudando para a casa nova, porque onde estou é muito distante sem vizinhos, aqui vai ser melhor, porque tenho vizinhos. [...]A alegria da minha vida foi ter minha casa. Aos 30 anos trabalhava numa fazenda, fiz meu barraco, meu patrão me ajudou (D. Lili – Entrevista narrativa).

A casa é tida como espaço da prosperidade e da alegria. A alegria é um sentimento nobre presente em nossas emoções que pode modificar nosso modo de enxergar o mundo. É no corpo o primeiro espaço que a alegria habita e transmuta para outros espaços. Evidentemente, que “todos os abrigos, todos os refúgios, todos aposentos têm valores oníricos consoantes” (BACHERLARD, 2008, p. 25). A casa se constitui como um lugar de proteção e apoio na narrativa de vida de D. Lili. “A casa não vive somente no dia a dia” (BACHERLARD, 2008, p. 25), ela está relacionada aos sonhos, às imagens, à infância e aos projetos de vida. A casa transmite um lugar de conforto e segredo.

Para D. Lili, a casa se constitui em um projeto financeiro concretizado pela poupança, decorrente do reconhecimento dos frutos de seu trabalho. Isso se faz presente em sua trajetória de vida, ao juntar rendas para construir sua casa. Insatisfeita com a casa no sítio, ela comprou um lote de terra na estrada de “chão batido” que leva as pessoas ao centro de Saquinho, pois ali se sente mais próxima dos amigos [ela justifica que na casa do sítio ficava sozinha, distante de toda a vizinhança].

D. Mariinha fala pouco sobre sua casa, referindo-se ao imóvel como “um barraco”, considerando-a, deste modo, uma habitação pobre e desprestigiada. Para conseguir essa construção, reconhece que contou com a ajuda do patrão. Na sua fala fica evidente que ali ela realizou seu sonho, sentese segura e protegida, mas não afirma que ficará no “barraco” até o fim da vida. Isso sugere projetos de melhorias de vida, apesar de não estarem explícitos no depoimento.

Morei muito na casa dos outros, nas terras dos outros, que pra beber água tinha que andar muito, pra achar um pote d’água, uma lenha pra cozinhar. E hoje graças a Deus, pai poderoso, pai eterno, pai do céu. Hoje moro nesse

barraco com essas telhas em cima, é o meu suor mais do meu velho. Ele trabalhou muito, quebrou muita pedra na pedreira de Euriquinho, e eu na roça plantando essas mandioquinha pra dar de comer aos nossos filhos, com isso mesmo fomos recuperando dinheiro e nós compramos e estamos morando. É a grande felicidade de minha vida que eu daqui não pretendo sair com a vida pra outro lugar, quero ficar até chegar o dia de eu ir pra outra terra. Moro nesta casa tá com mais de 36 a 38 anos (D. Vitória – Entrevista narrativa).

Observando os excertos selecionados, compreendemos que as casas têm significados diversos. Além disso e apesar de essas idosas estarem imbricadas por sentimentos semelhantes assemelham, ao falar de cada casa se expressam a partir de uma representação simbólica em evidência, pois suas práticas sociais, culturais, religiosas e estilos de vida são essencialmente preservados nos espaços familiares. Assim, cada uma se apropria e se relaciona com a casa de forma diferenciada. Os processos de apropriação de uma casa são complexos e se organizam em aspectos fundamentais: a ação de transformar o espaço, a demarcação identitária de lugar e a identidade do sujeito que se relaciona e interage com os processos afetivos, cognitivos e interativos (GONÇALVES, 2007, p. 28-29).

Ainda argumentando sobre a natureza simbólica da casa, Jean-Pierre Vernant (1973, p. 197-198) aponta para a associação entre a interioridade da casa e a sensação de segurança da mulher, em contraponto ao que simboliza para o homem. Pondera:

O espaço doméstico, espaço fechado, com um teto (protegido), tem, para os gregos, uma conotação feminina. O espaço de fora, do exterior, tem a conotação masculina. A mulher está em casa em seu domínio. Aí é o seu lugar; em princípio ela não deve sair. O homem, pelo contrário, representa no oikos⁸, o elemento centrífugo: cabe-lhe

⁸ Formação: Oikos+Logos (palavra grega). Ecologia: Estudo das relações entre os seres vivos e o meio ambiente em que vivem, bem como as suas influências; estudo dos ecossistemas, estudo do desenvolvimento das comunidades humanas em suas relações com o meio ambiente. Fonte: Dicionário Informal. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/ecologia/81/>. Acesso em: 18 jul. 2011.

deixar o recinto tranquilizador do lar para defrontar-se com os cansaços, os perigos, os imprevistos do exterior.

As mulheres estabelecem, assim, relações de afetividade, felicidade, segurança e empoderamento através da casa, pois ali se fortalecem e cuidam da alimentação, das roupas e da saúde. É na casa, apontam Certeau e Giard (1996, p. 205), que “[...] os corpos se lavam, se embelezam, se perfumam. Aqui as pessoas se estreitam, se abraçam e depois se separam”. A casa transforma-se, então, em sinônimo de vida: o espaço propício à celebração dos ritmos, dos tempos e da existência. Corpo e casa são lugares de celebração, bem como de sofrimento. No caso de decepções, as pessoas buscam refúgio em casa, porque nesse espaço o corpo encontra lugar para se (re)fazer. A casa está, enfim, relacionada ao corpo individual e social. Retomando a metáfora entre casa e corpo, segundo Rabinovich (2012, p. 23), os objetos refletem individualidades que se transformam em socializações, formas de se apresentar e se comunicar com o outro. Diz:

Casa e corpo podem ser vistos como objetos espacializados e suportes objetáveis de uma representação socializada de si e de uma comunicação com o outro, referidos aos códigos culturais atribuídos à sua morfologia e ao seu posicionamento no espaço, e aos seus anexos – objetos/ornamentos que os complementam.

Ao prestarmos atenção a cada mulher e suas respectivas casas, conclui-se que a construção da identidade feminina é fortemente demarcada por este ambiente. Nele, a mulher pode transitar e exercer sua autoridade, mesmo quando reconhece no marido a voz de comando. A casa aparece como representação metassimbólica, associada à função de “maternagem”, constituindo-se numa simbologia que aparece como o útero sócio-historicamente construído (RABINOVICH, 2012, p. 23).

Considerações finais

Ao observarmos o pensamento de cada mulher sobre a casa como espaço biográfico de alegria, proteção, refúgio, prazer também a notamos

como lugar de conflitos. Percebe-se que para D. Celestina, D. Felicidade e D. Lili a casa aparece como espaço de realização pessoal e familiar. D. Vitória, por sua vez, expressou o desejo pessoal de querer sair da casa dos outros, realçando a luta nas tarefas cotidianas. Ter a casa própria foi o resultado de muitos esforços por parte dela e do esposo. Ela reconhece, entretanto, essa conquista como decorrente da ‘obra divina’. Percebe-se, também, em sua fala, um forte sentimento de pertencimento e lealdade à terra, pela determinação de não abandonar a casa. Isso significa o desejo de permanecer ali até os últimos dias de vida. Diferentemente de D. Mariinha e de D. Vitória, que se referem às suas casas como barracos⁹, distinguindo as condições precárias da moradia.

A casa constitui-se, essencialmente, como um espaço biográfico, pois nela cada membro da família se inscreve como autor (a) e protagonista. É na casa que se inicia e se retoma a escrita da vida. Na casa dos pais, os filhos principiam as aprendizagens, reflexões e orientações para alçar voos. A cada nova casa percebe-se a sensação de (re)inícios, (re)encontros, (re)tomadas de vida. Fica evidente nas narrativas das mulheres idosas que a casa tem um significado especial, assumindo sentidos pessoais os quais extrapolam a concepção de um espaço físico.

Enfim, em consonância com as narrativas das mulheres idosas da pesquisa, a casa se configura como espaço de pertencimento, identidade e de desenrolar da vida cotidiana, corroborando com Bachelard (2008, p. 24): “Porque a casa é o nosso canto no mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos”. O ser humano sem casa fica disperso no mundo; é como se perdesse sua identidade; suas origens; seu chão. Ali, os corpos femininos como espaços biográficos se protegem e se fortalecem nas relações construídas com a casa, enquanto espaço da memória, das lembranças de si e da família.

⁹ O termo barraco é usado na zona rural para se referir às casas de menor prestígio social.

Referências

- ANDRÉ, Marli E.D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Trad. Pedrinho A. Guareschi, 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Trad. Zuleide A. C; Denise M. G. Lavallée. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sérgio Miceli; Mary A. L. de Barros; Afrânio Catani; Denice B. Catani; Paula Montero; José C. Durand, 2. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Trad. Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.
- GONÇALVES, Teresinha Maria. *Cidade e poética: um estudo de psicologia ambiental sobre o ambiente urbano*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LAPLANTINE, François. *A descrição etnográfica*. Trad. João Manoel Ribeiro Coelho e Sérgio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAYOL, Pierre. Morar. In: CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MARES, Estela. *Evolução histórica de Inhambupe*. Salvador, BA: Art-Contemp, 1993.

MARTINS, Heloisa Helena. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Universidade de São Paulo – Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PEREIRA, Áurea da Silva. *Percursos da Oralidade e Letramento na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe, BA*. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

PEREIRA, Áurea da Silva. *Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho*. 2014, 197 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

PINEAU, Gastón. Aprender a habitar a terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.) *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: PALLUS, 2008.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. *Histórias de vida: teoria e prática*. Trad. João Quintela. 2. ed. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1999.

RABINOVICH, Elaine Pedreira. A casa, o corpo e sua poética. In: RABINOVICH, Elaine Pedreira *et al.* (Org.). *Poética do Corpo*. Salvador, BA: Universidade Católica de Salvador, 2012.

RICOEUR, Paul. Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

SAEGERT, S. The role of housing and the experience of dwelling. In: ALTMAN, I; WERNER, C.M., eds. *Home environments*. New York, Plenum Press, 1985.

SHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*, 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ESPAÇO BIOGRÁFICO DE SAQUINHO:
AS CASAS DAS MULHERES IDOSAS, OS SABERES (AUTO)BIOGRÁFICOS E OS DOMÍNIOS DE SI



TUAN, Yi-Fu. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1974.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

REESCRITA DE MULHERES: *ORANGE IS THE NEW BLACK* O ENCARCERAMENTO FEMININO NA TELA DA VIDA

Júlia dos Anjos Costa¹
Jailma dos Santos Pedreira Moreira²

Resumo: A websérie *Orange is the new black*, produzida de forma majoritária por mulheres, é fruto da adaptação do livro autobiográfico de outra mulher: Piper Kerman, que passou um tempo na prisão, nos EUA. Para este artigo, buscamos refletir sobre como, a partir da história de si, que Kerman conta, outras histórias femininas, com a websérie, são contadas, imaginadas, no ambiente prisional, levando-nos a debater sobre a escritura prescrita para sujeitos femininos e como estes a tem reescrito. Para tanto, nos debruçaremos sobre a citada produção audiovisual, contando com o auxílio da crítica cultural, feminista e (auto)biográfica, via leitura de autoras e autores como: Leonor Arfuch (2010), Eneida de Souza (2011), Saffioti, H. (2011), Davis, A. (2003), Osmar Santos (2016) entre outros. Percebemos que os desafios enfrentados pelas personagens femininas, na tela da série, são diretamente criados e perpetuados pelo sistema patriarcal que impõe algemas a mentes e corpos. Com isso, as vivências narradas/encenadas destas mulheres nos levam a observar o cerceamento de suas vidas dentro e fora da prisão, em um processo de encarceramento físico e simbólico. Por fim, constatamos que, considerando as grades que as cercam, para além dos espaços prisionais oficiais, é fundamental um trabalho de reficcionalização de si, como esse, engendrado por mulheres, e seus entrecruzamentos biográficos, em prol de outras séries existenciais.

Palavras-Chave: Encarceramento feminino. (Auto)biografia de mulheres. Reescrita de si

REWRITING OF WOMEN: *ORANGE IS THE NEW BLACK* AND FEMALE INCARCERATION ON SCREEN OF LIFE

Abstract: The webseries *Orange is the new black*, produced mostly by women, is the result of an adaptation of the autobiographical book by another woman: Piper Kerman, who spent time in prison in the USA. For this article, we seek to reflect on how, from the story of the self, that Kerman tells, other female

¹ Bacharela em Comunicação Social pela Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana (UNEF/FAN). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (PósCrítica/UNEB-Campus II). Endereço eletrônico: julia.anjoscosta@hotmail.com.

² Professora Dra. do curso de Letras (graduação), do Campus II-UNEB, bem como do Programa de pós-graduação em Crítica Cultural desta mesma instituição.

stories, with the webseries, are told, imagined, in the prison environment, leading us to debate about the writing prescribed for female subjects and as these have rewritten it. In order to do so, we will focus on the aforementioned audiovisual production, with the help of cultural, feminist and (auto)biographical criticism, through the reading of authors such as: Leonor Arfuch (2010), Eneida de Souza (2011), Saffioti, H. (2011), Davis, A. (2003), Osmar Santos (2016) among others. We realize that the challenges faced by female characters on the show's screen are directly created and perpetuated by the patriarchal system that imposes shackles on minds and bodies. With that, the narrated/acted experiences of these women lead us to observe the restriction of their lives inside and outside the prison, in a process of physical and symbolic incarceration. Finally, we found that, considering the bars that surround them, in addition to the official prison spaces, a work of refictionalization of the self, such as this one, engendered by women, and their biographical intersections, in favor of other existential series.

Key-Words: Female incarceration. (Auto)biography of women. Rewriting of the self.

Considerações iniciais

As narrativas audiovisuais, desde o surgimento do cinema, passando pelos formatos que são continuamente reinventados, operam como apresentadores das mais variadas mensagens, realidades. Durante muito tempo, as histórias contadas estavam submetidas a uma única voz, onde o poder e o protagonismo eram associados exclusivamente aos homens, ao passo que às mulheres cabiam apenas os papéis débeis, objetificados, sexualizados e silenciados. Acompanhando as transformações pelas quais a sociedade é continuamente atravessada e as reivindicações feitas por boa parte desta, a trajetória do audiovisual também foi impactada e outras narrativas passaram a ser apresentadas, ainda que inicialmente de modo tímido, revelando uma gama de papéis possíveis para as mulheres, tanto socialmente, quanto nas telas. No entanto, os desafios enfrentados pelas mulheres dentro de uma estrutura social opressora são constantemente reformulados, pois o cárcere imposto por esse sistema opera incessantemente pela instauração de novas formas de aprisionamento.

O surgimento de novas mídias, proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico, possibilitou alcançar um público cada vez

maior e mais diverso, que frequentemente busca ver nos produtos midiáticos imagens com as quais se identifique e se sinta representado. Desse modo, as plataformas de *streaming*³ surgiram e passaram a oferecer em seus catálogos filmes e séries que atendessem a essa demanda crescente. A Netflix é um exemplo dessas plataformas que possibilitam a difusão de amplo e diversificado conteúdo, apresentando também temáticas que provocam e causam desconforto ao conservadorismo patriarcal que impera em uma sociedade. Entre essas produções está a websérie *Orange is the new black*, uma narrativa audiovisual que trata do encarceramento de mulheres plurais e os desafios vividos no contexto prisional, mas que também se estendem para além dele.

Narrativas biográficas femininas como enredo: metaforizando o real

A abordagem desta temática, o sistema prisional feminino, através de um produto audiovisual construído por mulheres, tanto na concepção da websérie quanto no protagonismo de narrativas biográficas interrelacionadas, inclusive com a da autora do livro, nos leva a refletir sobre como esta produção pode contribuir com as discussões do aprisionamento das mulheres na tela da vida.

O espaço biográfico em que todos nós nascemos e vivemos inseridos compõe-se de processos narrativos necessários à própria existência humana, pois como destaca Leonor Arfuch (2010, p. 111) citando Ricoeur, “contamos histórias porque, afinal de contas, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas.” Desse modo, a construção de narrativas sobre si mesmo, sobre o outro e todas as relações envolvidas e articuladas são parte do cotidiano tal qual um livro de infinitos personagens. No que diz respeito à temporalidade, podemos perceber que “o tempo mesmo se torna humano na medida em que é articulado sobre um modo narrativo”, evidenciando assim a dimensão e impacto que o ato de contar histórias possui, visto que “não há nem houve

³ *Streaming* é o nome dado à tecnologia que é capaz de transmitir dados através da internet sem a necessidade de baixar o conteúdo em um dispositivo. Os arquivos transmitidos envolvem imagem e áudio, como filmes e séries, músicas, arquivos de texto, entre outros tipos.

jamais, em lugar algum, um povo sem relatos” (p. 112). Delory-Momberger (2008) também é taxativa quando nos alerta que só existimos por conta dos relatos, das narrativas. Nesse sentido, o desenvolvimento da palavra escrita proporcionou a transposição da oralidade para o papel e, posteriormente, permitiu, ainda mais, que a vida se tornasse matéria fundamental para que a imaginação galgasse territórios outros. Assim, a descoberta da captura da imagem e do som ampliaram, com outros recursos, a possibilidade de criação de uma realidade, que caminha junto com a vida humana, onde outros sujeitos, histórias e mundos aguardam serem contados, recontados.

O cinema e consequentes desdobramentos do campo audiovisual, a exemplo das produções seriadas, firmaram-se em narrativas que envolvem os sentidos do espectador, entrelaçando-se à sua memória e narrativa de vida particular. Tratando de produções seriadas, tomamos como exemplo a websérie *Orange is the new black*, que constitui-se pela adaptação de uma obra literária de mesmo título⁴ da autora Piper Kerman.

A obra é um relato autobiográfico que conta sobre as experiências vividas por ela durante os quinze meses em que passou presa em duas penitenciárias femininas de segurança mínima nos Estados Unidos. Sob a acusação de envolvimento com o tráfico de drogas e lavagem de dinheiro, Kerman foi indiciada e condenada pelo seu envolvimento. A partir da narrativa desta obra literária, a plataforma Netflix produziu, entre os anos de 2013 e 2019, a websérie *Orange is the new black*, composta por sete temporadas, totalizando 91 episódios.

Apesar da produção audiovisual ser adaptada do livro, mantendo a personagem Piper Chapman (baseada na autora e interpretada pela atriz Taylor Schilling) como ponto central da narrativa, ela se difere da publicação impressa em diversos pontos, já que o enredo da trama também abrange, com riqueza de detalhes, as histórias de outras mulheres que estão no presídio, trazendo-as, muitas vezes, para o protagonismo da websérie.

⁴ Título da versão em português publicada no Brasil pela Editora Intrínseca, no ano de 2014. Obra original sob o título de *Orange Is the New Black: My Year in a Women's Prison*, publicado pela Editora Spiegel & Grau, no ano de 2011, nos Estados Unidos.

Sobre esse entrecruzamento de vivências, de realidades, Eneida de Souza (2011), nos afirma que “biografar é metaforizar o real”, considerando que o gênero biográfico é dotado da capacidade de produzir realidades, pois considera tantos os fatos quanto as ações praticadas pela pessoa biografada como elementos passíveis de inserção na esfera ficcional. Esse entrecruzamento de momentos textuais com os vividos amplia a noção de texto, deslocando o texto ficcional para o texto da vida. É nessa linha que, dialogando com tais ideias, Santiago (2000) defende que “a narrativa é narrativa porque ela mergulha na coisa da vida do narrador para depois retirá-la dele”, no sentido de ir contra um determinismo/naturalização essencialista, demonstrando sua tessitura, destacando que a noção de “real e o autêntico são construções de linguagem” (p. 46-47).

Considerando essa perspectiva e tomando como ponto de partida o livro autobiográfico no qual a websérie é baseada, percebemos que o processo de registro das experiências fez com que Piper Kerman tecesse uma trama que ficcionaliza sua própria existência, expandindo-a e possibilitando que outras vidas fossem contadas a partir da dela, tornando-se uma construção pluribiográfica, assim como metafórica.

A poética da produção feminina: encarceramentos rompidos

A adaptação de qualquer obra literária para outro formato, seja o audiovisual, teatro ou uma música, já confere, por si só, a abertura de um campo infinito de possibilidades, ainda mais se considerarmos a marca subjetiva de cada um que ajuda a contar/recontar uma história. Desse modo, a transposição do livro de Piper Kerman para as telas foi diretamente atravessado pelas vivências e percepções das pessoas envolvidas no projeto, especialmente das mulheres que correspondem à maioria de profissionais presentes na produção da websérie. Com roteiro original desenvolvido por Jenji Kohan (famosa por escrever séries de sucesso para a televisão norte-americana) e em parceria com Lauren Morelli, Sara Hess e Tara Herrmann, a produção teve também a consultoria da própria Kerman, além de um elenco majoritariamente feminino, em toda sua pluralidade de raças, corpos e sexualidade.

O núcleo de mulheres que atuou na construção de *Orange is the new black*, desde a escrita do roteiro, direção, elenco, entre outros setores de igual importância, contribuiu para moldar a narrativa e elevá-la a um produto capaz de abarcar uma discussão importante, com destaque para a questão de gênero, intercalada a tantos outros marcadores sociais, como raça e classe, por exemplo, que tem acentuado exclusões sociais diversas. Exclusões que, em alguma medida, mesmo considerando as diferenças que as constituíram, essas mulheres que produziram e encenaram a série, também tem as afetado.

Neste processo, a construção de cada personagem é imbuída pelas percepções de suas idealizadoras, acrescidas de marcas pessoais, sobre os relatos do livro, que, por sua vez, são percepções íntimas da autora, todas diretamente influenciadas pelos contextos que as afetam. De acordo com Pallottini (2012, p. 123), a personagem de uma produção audiovisual é um “ser de ficção, humano ou antropomorfo, criado por um autor e filtrado por ele. A personagem é a imagem do ser, ou vários seres, que passa pelo crivo de um criador.” São fronteiras permeáveis entre ficção e realidade, que, aqui, já sinalizamos, tornando difícil claras delimitações.

Devido a amplitude ou ramificação temática da sua abordagem, evidenciando questões de grande relevância social, tais como racismo, machismo, misoginia, cultura do estupro, LGBTIfobia, abuso de poder, abandono paternal, além da falência do sistema judiciário e penitenciário, *Orange is the new black* alcançou grande sucesso de público e crítica, especialmente porque gerou uma grande identificação por parte de um público, que até então não tinha visto esses temas representados na mídia ficcional com tanta popularidade e, ao mesmo tempo, em tom de dramédia (junção de drama e comédia), como estratégia crítica, marcadamente feminista, justamente por narrar a vida de mulheres plurais, destacando as opressões sofridas por elas tanto no contexto prisional, quanto fora dele.

Neste ponto, é importante ressaltar como o ambiente de uma penitenciária feminina e todas as questões que atravessam o lugar, bem como suas ocupantes, ajudam a construir histórias diferenciais/inéditas propostas pela websérie, visto que as narrativas do mercado audiovisual têm sido, majoritariamente, voltadas para o universo masculino, tratadas sob uma

perspectiva masculina. Há, inclusive, diversos filmes e séries que já abordaram o encarceramento masculino em seus roteiros, ao passo que as temáticas sobre o feminino são frequentemente relacionadas à maternidade, casamento, romances carregados de submissão (in)consciente, além de outros estereótipos apregoados ao sujeito feminino, como o do papel de mulher histórica, obsessiva ou “patroa megera sem sorte no amor”.

Sabendo que o cinema e suas ramificações estão entremeadas ao viver social, e, portanto, como teorizamos aqui, ajudam também, com sua narrativa, neste caso de vidas femininas, a metaforizar o real, a se projetar outras cenas, refletindo sobre outras possíveis construções de linguagem, é extremamente importante quando o gesto narrativo/biográfico/cênico cria outras alternativas ou levanta problemas, dores, exclusões que eram acobertadas pelo tapete da naturalização e invisibilização. Este gesto rasura um texto prescrito, naturalizado para o feminino, para a sociedade, indo contra aquelas abordagens temáticas que reforçam a imagem cristalizada da inferioridade feminina, colaborando para que o imaginário coletivo seja permanentemente alimentado pelo mesmo signo-sentido, ou melhor, não colaborando com o imaginário, na medida em que não abre suas comportas para a criação de outras paisagens humanas, existenciais, tanto para o feminino como para o sujeito masculino e os encarceramentos que produzem e reproduzem. Essa outra narrativa coletiva, feminina e também feminista, que reconta histórias e se dissemina através de um recurso de considerado alcance e poder, não deve ser menosprezada, deve ser fruto de reflexão, se levarmos em conta as malhas da comunicação e da recepção, como nos alerta Stuart Hall (2003), bem como a força que a Indústria Cultural exerce demasiadamente na construção de subjetividades.

Tradicionalmente, a estrutura narrativa do cinema consolidou-se com um formato onde o personagem masculino é ativo e poderoso, enquanto a personagem feminina é passiva e manipulável, muitas vezes condicionada ao papel de objeto direcionada ao desejo masculino, conforme nos diz Smelik (2007). Segundo a dramaturga e feminista estadunidense Wendy Arons(s/d) (*apud* FUOCO, 2019), a hiperssexualização de personagens femininos diminui a ameaça simbólica sentida pelos homens, pois quanto mais objetificação, retirando a possibilidade de razão, uma personagem feminina apresenta,

maior é a satisfação masculina em autoafirmar a idealizada superioridade sobre ela.

Ao falarmos sobre o olhar masculino que prima pela objetificação dos corpos femininos, destacamos, por exemplo, em contraponto, como *Orange is the new black* apresenta a nudez das mulheres com naturalidade, sem espetacularização, respeitando a diversidade de características e marcas. Dessa forma, seus corpos são apresentados não como atrativos sexuais, como fetiche, objetos acéfalos, mas como ativos envoltos nas redes sociais, existenciais, prisionais. Muitas vezes, sem a carga de estereótipo, são somente parte das cenas que retratam a realidade vivida entre as paredes do ambiente prisional, inclusive nas relações de afeto e sexuais estabelecidas entre as detentas. Goellner (2015, p. 135) descreve o corpo como sendo “produto de uma construção cultural, social e histórica sobre o qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc.”, desse modo, à medida que estes corpos não são tratados na websérie como meros invólucros sem desejo, tampouco sob a sexualização exacerbada, busca-se construir outros sentidos para os mesmos, desconstruindo uma polarização, uma cristalização que, no jogo de poder, excluiu, rebaixou o sujeito feminino, reforçando um continuum histórico.

Nesse continuum, em geral, durante muito tempo, a escrita foi negada às mulheres. Depois a escrita autobiográfica, considerada de valor menor, passou a ser a única que lhes foi permitida, como, por exemplo, o uso dos diários, onde estas registravam desabafos cotidianos ou textos poéticos que se limitavam ao âmbito privado. Lacerda (2000) revela em suas pesquisas sobre a ascensão de publicações de autoria feminina, nos anos sessenta e setenta do século XX, que a escrita diária instituiu uma prática socialmente difundida entre mulheres jovens desde o século anterior. No entanto, esses textos não vieram a público, sendo represados durante décadas “por circunstâncias de força social, cultural, política e religiosa, historicamente engendradas na sociedade do passado” (p. 2). Percebemos que esse silenciamento caracteriza um modo de violência simbólica, que revela a estreita relação entre poder e linguagem e que se traduz na desvalorização e

invisibilização da narrativa feminina, potencializando um cárcere para a existência da mulher. Assim, nos alerta Michele Perrot, abaixo:

Escrever uma história das mulheres é um empreendimento relativamente novo e revelador de uma profunda transformação: está vinculado estreitamente à concepção de que as mulheres têm uma história e não são apenas destinadas à reprodução, que elas são agentes históricos e possuem uma historicidade relativa às ações cotidianas, uma historicidade das relações entre os sexos (PERROT, 1995, p. 9).

Dessa forma, construir uma narrativa que evidencia histórias de mulheres, que as reconta, reencena,(as narrativiza), sem colocá-las na posição de debilidade e incapacidade de fala, tradicionalmente engendrada, mas, pelo contrário, arquitetando sua agência na produção e encenação da série, bem como na escrita das páginas da vida, é uma forma de rompimento desse cárcere que se impôs sobre o feminino, que silenciou suas vozes, tanto na esfera social quanto na ficcional, ou melhor dizendo, nos diversos extratos das ficções sociais.

O encarceramento feminino na tela e sob outra perspectiva

Na ficção da série, que se entremeia à vida e que traz as marcas de percepções femininas, num entrecruzamento (auto)biográfico, somos chamados a perceber os encarceramentos que se alastram nas vidas de mulheres. Assim, refletindo sobre os encarceramentos que sufocam as mulheres para além dos muros das prisões oficiais, observamos que os padrões cerceadores da liberdade feminina são impostos antes mesmo do seu nascimento, quando a descoberta do sexo biológico de um indivíduo é seguida por uma série de significados sociais/culturais que lhe são atribuídos e, caso sejam questionados ou combatidos em algum ponto da vida, estes serão duramente criticados na maioria dos espaços, primeiramente (e muitas vezes, principalmente) na esfera familiar.

Em *Orange is the new black*, a personagem Big Boo (Lea DeLaria) é uma detenta com idade por volta de 45 anos, que rememora em diversos momentos da trama o tratamento que recebeu de seus pais religiosos ao

transparecer, desde a infância, que seus gostos pessoais e orientação sexual não condiziam com o esperado. Ao admitir para a família que era lésbica e se vestir de modo dito pela sociedade como masculinizado, o relacionamento entre ela e familiares se dissolve aos poucos, até se extinguir completamente na morte da mãe, de quem Big Boo não pode se despedir no leito de hospital, pois, segundo o pai, a aparência dela pioraria o estado da enferma.. Sabemos que a rejeição familiar narrada e performatizada na série está presente em tantas outras narrativas de vidas de mulheres, que, cotidianamente, vivenciam este encarceramento, esta prescrição de como se deveria ser, que orientação sexual seguir. Os casos de exclusão e morte de mulheres lésbicas, pessoas lgbtqi+, principalmente no Brasil, são assustadores, devido aos números alarmantes e as barbaridades que caracterizam os crimes.

Já a história de vida da personagem Mei Chang (Lori Tan Chinn) revela outra face cruel do machismo arraigado, naturalizado e muitas vezes mais forte em algumas culturas. Mei Chang é uma detenta chinesa de meia-idade, constantemente ridicularizada por outras detentas pelo seu jeito quieto e isolado dos grupos. Ela esconde em seu silêncio muitos traumas vividos, sendo um deles o fato de ter imigrado ilegalmente para os Estados Unidos, enviada pela família, na expectativa de concretizar um casamento arranjado com um homem de boas condições financeiras, diminuindo, assim, as despesas onerosas que dava para sua família. No entanto, o casamento é rejeitado pelo então pretendente por causa da sua aparência, que não correspondia ao padrão de beleza de beleza estipulado. Para não voltar à China e continuar a “dar prejuízo” aos seus familiares de lá, acaba ficando nos Estados Unidos, trabalhando nos negócios ilícitos do irmão, que, na época, a via como elemento importante para manter seu empreendimento, visto que com a sua “feitura”, passaria invisível e sem suspeita, junto ao contrabando que praticava.

Esse tratamento, que reduz a personagem e a limita ao que seu corpo e aparência podem oferecer, sob o censor patriarcal e racista, traduz nuances do estigma que visualiza as mulheres como mera mercadoria dotada das mais diversas utilidades, mas nunca como merecedora de empatia, respeito a sua diferença singular e afeto. Saffioti (2011) discute sobre esta

“amputação” prescrita para às mulheres no que tange ao desenvolvimento e uso da razão, visto que amputadas desta possibilidade, ainda são ensinadas a desenvolver comportamentos dóceis e apaziguadores, a fim de viabilizar a dominação.

Ao mesmo tempo, neste movimento de amputação de possibilidades, podemos detectar como “as mulheres têm sido convencidas de que o casamento e a orientação sexual voltada aos homens são vistos como inevitáveis componentes de suas vidas – mesmo se opressivos e não satisfatórios” (RICH, 2010, p. 26). Em ambos os casos é perceptível como o texto ficcional constrói narrativas que se entremeiam a realidades vivenciadas, exibindo-as na tela, tematizando-as, relatando-as sob outro ângulo, o feminino, o do oprimido, convidando-nos a uma reflexão, a um questionamento das linhas prescritas, do considerado padrão, do normatizado.

Ainda que tantas transformações sejam percebidas ao longo das gerações, na esfera familiar geralmente as mulheres ainda são condicionadas ao papel de meras reprodutoras e “donas de casa”, onde na maioria das vezes o trabalho doméstico cotidiano nem é reconhecido como tal. Ensinadas a cuidar da casa e dos possíveis futuros filhos, desde os primeiros brinquedos ganhados na infância, crescem sendo levadas a desconsiderar o movimento da sua própria sexualidade e a aprender que somente um tipo de relacionamento e de formação de família são capazes de validar sua existência e felicidade. Algumas não continuam os estudos ou desistem do trabalho para se dedicar integralmente a esse projeto familiar e assim, dia após dia, se veem imersas em relações de violências silenciosas, que frequentemente evoluem para um patamar mais acirrado e doloroso, físico e psicologicamente, pois a mulher muitas vezes

[...] torna-se dependente financeiramente do cônjuge ou outros familiares, tem suas redes e aptidões não-domésticas e/ou profissionais diminuídas, torna-se vulnerável no caso de uma separação ou sente-se vulnerável demais para escapar de uma relação violenta ou que simplesmente não deseja mais manter (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 114).

Como consequência, vemos estampados, diariamente, nos noticiários, os casos de violência doméstica e feminicídio oriundos nos próprios lares que lhes deveriam conceder, às mulheres, abrigo, segurança e respeito, e que, no entanto, guardam/consagram a perpetuação do cárcere invisível e implementado pelo machismo.

Em outro ponto da trama, a série nos apresenta a personagem Daya Diaz (Dasha Polanco), uma jovem detenta que acaba presa por envolvimento com o tráfico de drogas, e dentro da prisão reencontra sua mãe cumprindo pena pelo mesmo crime, ambas levadas ao tráfico pelo homem com quem se relacionaram.

No decorrer da websérie, Daya vive um “romance secreto” com um guarda recém-chegado e em pouco tempo os encontros resultam em uma gravidez. No entanto, “nenhuma relação sexual entre prisioneiras e guardas será considerada consensual” (DAVIS; DENT, 2003, p. 530) devido a posição de vulnerabilidade que elas ocupam, ainda que não consigam reconhecer uma relação de abuso como tal. Confrontado para assumir a paternidade da criança (o que acarretará na perda do emprego), o guarda decide pedir demissão e fuge de sua responsabilidade. Daya acaba tendo a filha na prisão e, logo após o nascimento, é forçada a entregá-la para ser criada pelo homem que as envolveu (ela e a mãe) no tráfico de drogas. Neste caso, além da relação de poder convertida em forma de possível abuso, vemos também o abandono das responsabilidades paternas. Além disso, o ciclo vicioso se perpetua no seio familiar, quando este é pautado na violência, imposição e amedrontamento que, não raramente, recai sobre a mulher, neste caso, mãe e filha presas.

Assim, relacionamentos amorosos muitas vezes escondem violências silenciosas, que são ocultadas por mecanismos de dominação, especialmente nas relações heterossexuais. Dominação ou violência efetivada de diversas formas. Um exemplo dessa dominação é a ocorrência dos estupros ocorridos dentro de relacionamentos, como no casamento, chamado de estupro marital, “uma vez que o direito ao corpo da mulher era entendido como algo que é transferido para o marido no momento do casamento” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 42). Essa conduta de naturalização da violência no

âmbito privado muitas vezes não é compreendida, nem mesmo pela vítima, como uma forma de abuso, sendo também frequentemente acobertada por familiares e outras instituições como a igreja, sob densas camadas de acordos culturais firmados com o patriarcado.

A narrativa apresentada/tecida em *Orange is the new black*, quando focaliza o espaço oficial da prisão, retrata mulheres que são submetidas a abusos físicos e psicológicos pelo sistema penitenciário sem direito de reclamar ou defender-se, sendo muitas vezes desacreditadas ou silenciadas sob punições corretivas. Assim, vivem sob múltiplas ameaças, tal qual viviam quando ainda estavam desfrutando da suposta liberdade, condicionadas, também nesse ambiente, a um aprisionamento expresso através de normatizações naturalizadas, ditando padrões e regras que ignoram outras escolhas. Em outras palavras, muitas vezes o ambiente prisional potencializa as mazelas que atravessam a vida das mulheres. Em confronto a isso, percebemos como a websérie evidencia, através da trajetória de suas personagens, questões tratadas como tabu, proibidas de serem discutidas em determinados ambientes sociais ou criminalizadas pelo poder machista que rege o meio em que estamos inseridos. Entre essas questões, está o machismo estrutural que atinge-as desde o seio familiar, como citado anteriormente.

Seguindo esse propósito, situações onde o direito ao aborto seguro e acesso a métodos contraceptivos são demonizados, o atendimento à saúde feminina é negligenciado, a experiência das múltiplas sexualidades é julgada e tratada como desvio de caráter, a cultura do estupro relativiza os abusos e culpabiliza a vítima, entre outros pontos abordados na trama, revelam como também são diversas as formas incessantes de subjugar as mulheres e, conseqüentemente, como o encarceramento patriarcal se coaduna com outros fatores de exclusão e se dissemina, perpetuando um aprisionamento, cujos presídios apenas simbolizam uma chaga que está na sociedade, que tem acorrentado e ceifado vidas de mulheres cotidianamente. São violências que tem sido efetivadas com uma naturalidade, com uma barbaridade, feito uma pandemia que muitos relutam em enxergar, acreditam não ter como transformar.

A retomada de narrativas de vidas femininas está atrelada à necessidade das mulheres escreverem uma nova trajetória para si, que destoe

daquela imposta, tornando possível um ressurgimento, através da ressignificação da própria existência, encontrando, assim, um modo de trair a autoridade patriarcal que, historicamente, domina a biografia feminina e a aprisiona a uma única existência, a uma única perspectiva: o caminho da submissão e morte, de forma diversa. Sobre essa apropriação discursiva de si, nos afirma Zanini:

ao apropriar-se da palavra, a mulher procurou transformar as representações que traduziam o ponto de vista masculino, constituindo-se em sujeito e elaborando representações próprias, de acordo com sua história e suas especificidades, ou seja, gendradas (ZINANI, 2014, p. 186).

Desse modo, a (re)escrita de si operada no entrecruzamento biográfico e metafórico do real exerce o papel de fortalecimento de um movimento de resistência para romper os encarceramentos que sufocam a existência das mulheres, visto que “todo sujeito acontece na linguagem e com a linguagem” (SANTOS, 2016, p. 151). Assim, é através da apropriação da narrativa que a mulher pode tornar-se sujeito de si, construindo sua liberdade, seu percurso de vida.

Inclusive, em diversos momentos, a websérie utiliza do recurso *flashback*⁵ para explicar resumidamente o percurso que antecedeu a entrada daquelas mulheres no presídio. Nesse ponto, fica claro como os trechos contados revelam trajetórias de vidas marcadas não só por problemas financeiros, vício em drogas, transtornos psiquiátricos, entre outros, bem como por submissão a uma figura masculina, preconceito religioso, racismo, enfim, abusos de todos os tipos e violências diversas que se espalham nesses e com esses fatores, entremeados por um discurso patriarcal, que aprisiona outra possibilidade de narrativa de vida.

⁵ Interrupção de uma sequência cronológica narrativa pela interpolação de eventos ocorridos anteriormente. É, portanto, uma forma de anacronia, ou seja, uma mudança de plano temporal.

Com isso, percebemos total desconsideração pela tessitura de vida feminina. E o lugar, o presídio, que deveria ser potencializador de novas liberdades, ou liberdades efetivas, reproduz as mesmas opressões com as quais essas mulheres conviveram antes de serem presas. A imagem que se desenha é aquela em que se fica esperando que naquele espaço ocorra, quase que por milagre, um processo de regeneração e “aprendizado” com os próprios erros. Entretanto, o que se percebe é que para além do isolamento do convívio social mais amplo, da restrição de ir e vir, do aprisionamento em quatro paredes, as condições de vida, a falta de direitos, enfim os aprisionamentos de fora são repetidos por uma fortaleza que revela seu fim em si mesmo: punir, aprisionar e não oferecer condições para uma ressocialização da sociedade, uma reescrita de si, que, certamente eclode, brota como outras séries existenciais, devido a uma força de resistência, um grito coletivo que leva a uma reflexão sobre a dor, o que passou, o que foi, o que poderia ser, como um último respiro de liberdade.

Assim, as prisões culturais mudam as vestes, mas continuam sendo o cárcere que limita, sufoca e mata, aqui e acolá, dentro e fora dos presídios, sem indulgência, qualquer possibilidade de mudança para uma nova perspectiva de vida, para uma reescrita de si, revelando, nos alerta a série, uma estrutura opressora, patriarcal, ramificada em diferentes instâncias.

Considerações finais

Assim, mesmo com a força do silenciamento, as vozes das mulheres têm gritado, cada vez mais alto, a vontade de contar uma versão diferente das narrativas que sempre priorizaram a ótica masculina. *Orange is the new black* destaca-se como um produto audiovisual construído por mulheres, com narrativas biográficas interrelacionadas, que traz em sua gênese a abordagem de temáticas que foram e ainda são frequentemente ignoradas. Laranja é a nova cor da moda. Poderia ser somente esta a tradução da série, conforme título, reforçando como a vida da escritora, que foi presidiária e que inspirou a série, iria mudar ao ter que enfrentar, diante de um leque de figurino colorido feminino que tinha, somente/unicamente a cor laranja, como aquela típica do vestuário de detentas. Mas esse embate de cores, figurinos e ironias é

ampliado, misturando drama e comédia, de forma que ao se afirmar que o laranja das vestes femininas do presídio é a nova cor da moda, parece gritar que a condição de encarceramento feminino será a bola da vez, o assunto da moda, a questão que devemos cotidianizar, politizar, constantemente, expandido a percepção de suas grades.

Portanto, assistindo *Orange is the new black* compreendemos como as vivências e relações estabelecidas entre mulheres no ambiente prisional encenado expõem outras faces do encarceramento. Aponta também os desafios enfrentados por estas mulheres dentro desse sistema orientado pelo patriarcado, que cria e perpetua amarras para suprimir mentes e corpos, desejos e escolhas em diferentes espaços.

Dessa forma, os delitos cometidos pelas detentas acabam sendo um pano de frente para adentrarmos, transpassarmos, para refletirmos sobre outros delitos, outras violências contra mulheres, naturalizadas e cotidianas, que tanto estão no ambiente prisional como fora dele. Dessa maneira, ao visibilizar/tematizar e denunciar os aprisionamentos contra o sujeito feminino na tela da vida, demonstra tanto a prescrição, a amputação de possibilidades, como nos leva a pensar outras formas de existir: do presídio e da vida suprimindo os presídios patriarcais e suas interconexões.

Esse grito coletivo feminino, através desse entrecruzamento de histórias de mulheres, que resulta/se faz com a web série, se lança como uma poética de produção feminina a tematizar/abalar/romper encarceramentos impostos aos sujeitos femininos. Esse movimento já é perceptível no próprio gesto biográfico que permite a metaforização do real. Com ele, engendrado por um coletivo feminista, ainda que assim não se nomeie, outras temáticas são tratadas, sob outra perspectiva: a de mulheres. Como dissemos, junto com o patriarcado sendo desvelado, seu aprisionamento, dentro e fora da instituição presídio, outras interrogações são disseminadas para pensarmos não só a teia aprisionante em sua ramificação, bem como as outras trilhas existenciais possíveis, outros papéis a se encenar, como nos provoca a pensar Delory-Momberger (2008), quando associa a autobiografia ao gênero ficção, com personagens, destinações, enredos a se tecer, ou destecer, conforme o autor ou a autora da história e seu ângulo projetado.

Nesse caso a autoria, com seu olhar marcado, é feminina. São mulheres que se conectam através do recontar, do reescrever suas vidas e de outras, explorando essa interrelação autobiográfica, nos mostrando a importância dessa apropriação da narrativa, como passo basilar para se romper os cárceres, para recontar-reencenar as existências sob outro ângulo, de outro lugar, detectando fios opressores e libertadores, que tanto podem reter suas vidas como de tantas outras e outros, que também vivem sob as rédeas de um novelo oculto sociocultural. Assim, como destacamos, *Orange is the new black* é um grito de mulheres que ousam recontar sua existência, rompendo campos de saber, entre eles o cinematográfico, e abalando os propósitos do presídio, a liberdade da liberdade, o sono “justo” patriarcal que nos quer mulheres dormentes, como reflete, considerando acentuadamente a questão da raça em diálogo com outros marcadores sociais, como gênero, a ficcionista-teórica da escrevivência, Conceição Evaristo (2005).

Por fim, que *Orange is the new black* ressoe como um grito, no sentido aqui já apontado. Que a escrevivência múltipla feminina possa se proliferar, que sua reescrita de si seja escutada, lida/refletida, como condição fundamental para que possamos ser/encenar outros personagens, metaforizando o real, seus encarceramentos patriarcais, a fim de se construir outras séries existenciais, outras vidas/narrativas.

Referências

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

DAVIS, A; DENT, G. A prisão como fronteira: uma conversa sobre gênero, globalização e punição. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 11, n. 2, 523-531, jul./dez., 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de Minha Mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. Depoimento apresentado na Mesa de Escritoras Afro-brasileiras; *XI Seminário Nacional Mulher e Literatura. /II Seminário Internacional Mulher e Literatura*; Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mãe-um-dos.html> Acesso em Junho de 2021.

FUOCO, G. D. Olhar Masculino: como a mídia monta uma mulher para o público. *Medium*, 2019. Disponível em: <https://medium.com/@eudelfuoco/olhar-masculino-como-a-midia-monta-uma-mulher-para-o-publico-a53091897f49>. Acesso em: 20 set. 2019.

GOELLNER, S. V. Corpo. In. *Dicionário Crítico de Gênero*. Dourados: UFGD, 2015.

HALL, Stuart. Codificação/Decodificação. In. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Org. Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende et all. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LACERDA, L. M. de. Edições (auto)biográficas: uma produção de voz feminina. *XXIII Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação*. Manaus, 2000. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/07486ae13eaf84951a2f5206baa72d4e.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. *Feminismo e Política*. São Paulo: Boitempo, 2014.

PALLOTTINI, Renata. *Dramaturgia de Televisão*. São Paulo: Perspectiva, 2012

PERROT, M. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 4, p. 9-28, 1995.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória. *Revista Bagoas*. Rio Grande do Norte, v. 4, n. 5, 2010.

SAFFIOTI, H. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTIAGO, S. O narrador pós-moderno. In: *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre a dependência cultural*. 2ª edição. Rio Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, O. M. dos. *A luta desarmada dos subalternos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SMELIK, A. *Teoria do Cinema Feminista*. Disponível em: <https://revistausina.com/16-edicao/teoria-do-cinema-feminista-parte-i/>. Acesso em: 25 out. 2021.

SOUZA, E. M. Biografar é metaforizar o real. In: *Janelas indiscretas. Ensaios de crítica biográfica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ZINANI, C. Produção literária feminina: um caso de literatura marginal. *Antares*. Caxias do Sul, v. 6, n. 12, 183-195, jul/dez 2014.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

E SE EU FOSSE UMA LÔKA PUTA TRAVESTI?

Olinson Coutinho Miranda
Djalma Thurler

Resumo: O presente artigo tem como objetivo dar potência à lôka puta travesti Amara Moira, a partir das narrativas extraídas de sua obra *E se eu fosse puta*, 2018, que é um modelo potente para a subjetivação da loucura de uma puta travesti dentro de uma narrativa autobiográfica. Apresenta uma análise de uma narrativa de si, a qual explicita as dissidências sexuais e de gênero e sua necessária transgressão à heterocisnormatividade, trazendo corpos que expõem suas loucuras, seus desejos, suas alegrias e prazeres.

Palavras-Chave: Puta. Lôka. Autobiografia.

AND IF I WAS A TRANSVESTITE BITCH LÔKA?

Abstract: The present article aims to empower the transvestite bitch lôka Amara Moira, from the narratives extracted from her work *E se eu fosse puta*, 2018, which is a powerful model for the subjectivation of the madness of a transvestite bitch within an autobiographical narrative. It presents an analysis of a narrative of self, which makes explicit the sexual and gender dissidences and their necessary transgression to heterocisnormativity, bringing bodies that expose their madness, desires, joys and pleasures.

Keywords: Bitch. Lôka. Autobiography

Introdução

Há múltiplas maneiras de entender a categoria literatura trans. Talvez a dominante, certamente a mais popular, é como um convite para ver como a identidade, biografia, experiências de vida, ou corpo de um/a transidentidade – particularmente relacionado à sua orientação sexual, práticas sexuais, a anatomia reprodutiva ou sexual, e/ou expressão de gênero – mapeia ou impacta uma produção literária. Nesse sentido, produções como “Erro de pessoa: Joana ou João” (1984) e “Viagem solitária: memórias de um transexual 30 anos depois”, de João W. Nery; “Ser mulher não é para qualquer um – minhas verdades” (2015), de Flavio Queiroz, sobre Nany People; “Rogéria: Uma mulher e mais um pouco” (2016), de Marcio Paschoal; “Eu, travesti: memórias de Luisa Marilac” (2020), da própria Marilac com Nana Queiroz; “Transradioativa: Você me conhece porque tem medo ou tem medo porque me conhece” (2020), de Valéria Barcellos; “Enverga mas não quebra: Cintura

Fina em Belo Horizonte (2020) confirmam a tese de Moira e Nascimento (2020), a de que “cada vez seja menos possível falar em literatura brasileira, especialmente a da segunda metade do século XX para cá, sem percebermos as produções de temática e autoria LGBTQIA+ como centrais para sua compreensão” (MOIRA; NASCIMENTO, 2020, p. 1).

No entanto, ao concordar com as autoras, nos debruçamos sobre a ideia de que, mesmo com a “crescente produção brasileira de narrativas literárias sobre dissidências sexuais e de gênero” (idem, ibidem), seria importante refundar a ideia de narrativas LGBT pela “língua das loucas”, a língua de toda a multidão *queer*, de toda subjetividade minoritária: “la afeminada, la femenina, la rebelde, la que se ríe mucho, la que ama sin control. La que celebramos, la que odiamos, la que reconocemos o ignoramos” (FOUNTAIN-STOKES, 2013, p. 134), aquelas marcadas pela “perfechatividade de gênero de gays fechativos e/ou afeminados” (COLLING; ARRUDA; NONATO, 2019, p. 3), “uma combinação entre fechação e performance” (COLLING; ARRUDA; NONATO, 2019, p. 30) que

pretende superar os limites conceituais de uma terminologia que não auxilia a compreender a experiência das bichas afeminadas e fechativas que, como vimos, em situações limites, apropriam-se voluntariamente de seus movimentos corporais, acentuando ou diluindo expressividades anexadas pelo transcurso temporal e espacial de repetições performativas de gênero (COLLING; ARRUDA; NONATO, 2019, p. 30).

Nosso entendimento pela “língua das loucas” está em parte modulada por nossa leitura de Lawrence La Fountain-Stokes, quando propõe o termo *transloca* como uma intervenção crítica vernacular, um neologismo útil para explicar a interseção do espaço, geografia e sexualidade no trabalho e na experiência vivida de muitas pessoas, afinal, “translocas son muchas cosas, algunas contradictorias, claro está: performeros, raros (*queers*), innovadores, marginales, exiliados, excéntricos, beldades, revoltosos, amantes, solitarios, amigos” (FOUNTAIN-STOKES, 2011, s/p). É importante perceber que o prefixo trans “no necesariamente bajo la óptica de inestabilidad, o de estar en el

medio, o entre medio de las cosas, sino como idea de *transformación* – de cambiar, poder moldear, reorganizar, reconstruir, construir –”. Quanto ao termo louca, Fountain-Stokes (2011) afirma que,

a su vez, también sugiere una forma de identidad histórica (patologizada a nivel clínico, escandalosa a nivel popular) constitutiva del individuo falto de cordura, de compostura, o de adscripción a la norma dominante: el homosexual afeminado, la mujer demente, el rebelde por cualquier causa; categorías marginadas que en un gesto irónico y juguetón quisiéramos resemantizar al estilo del término angloamericano “queer”: loca como le dice un amigo maricón a otro, como seña de complicidad y entendimiento, de serem entendidos, y no como insulto hostil o broma de menosprecio, aunque tal vez eso también, si vamos a reconocer la crueldad como arte y/o como estrategia de sobrevivencia, o simplemente como odio a sí mismo (Idem, ibidem).

Dessa forma, entendemos o termo translouca como qualquer sujeitx ou ação que se permita ser aquilo que de fato se deseja, é o transcender, sair da estabilidade, performar, mostrar suas loucuras, se transformar, criar e recriar, lutar, permanecer trilhando, é a postura crítica que desafia as ortodoxias, categoria fundamental para entender como as literaturas LGBT se beneficiam da revalorização do termo *queer*, que passou a representar uma posição política, cultural e acadêmica que trabalha ativamente, por um lado, para a recongnição, desestigmatização e descriminalização dos gêneros e sexualidades marginalizados, mas, por outro, também procura oferecer uma análise mais ampla do funcionamento do poder e da sexualidade na sociedade, oferecendo leituras e teorizações que vão além das preocupações identitárias. Importante lembrar que na década de 1970, a palavra *queer* era praticamente inédita em América Latina e, as palavras “homossexual” e “lésbica” existiam como a soma total do que o “heterossexual” não era. “Bissexuais” eram, na melhor das hipóteses, sujeitos sob suspeita e as pessoas trans eram chamadas de travestis ou transformistas, sem muita distinção teórica.

Diante dessas contribuições, pensamos na compreensão de uma “estética lôka”, não apenas como uma alternativa ao *mainstream*, mas, enquanto “perversão da língua” (Idem, ibidem), uma contribuição vernácula

para designar a tática política da língua, a língua soco, a língua gilette, a língua pontapé futurista-queer, a voz que denota a estranheza divertida e debochada diante dos fugitivos da Norma e da própria natureza, ou da invenção da natureza, a língua paródica, pintosa, desbocada, ferina e desarvorada, da luta da protagonista para superar a hostilidade do sistema e se impor no ambiente cultural e social do seu bairro, da sua cidade, do seu país. É a língua rococó que rejeita formas e estilos maneirados e polidos, que se manifesta de maneira descontraída, maricas, lôka, com apelo erótico altamente valorizado, afinal, lôka não é o adjetivo que desqualifica, não é o ato enunciativo que detona uma injúria e que torna o sujeito abjeto, ao contrário, é ato nominativo em primeira pessoa, a palavra que uso sobre mim mesma quando falo na terceira pessoa para descrever o que faço: “a lôka sou eu”, “la loca que soy, que somos nosotras y nosotrxs. La loca que nadie quiere ser. Tú, la loca” (FOUNTAIN-STOKES, 2013, p. 134), que sempre romperá com o mundo da racionalidade, com o mundo da ordem burguesa latino-americana, com o sistema.

Parafraseando Mattilda Bernstein Sycamore, em seu “Why Are Faggots so Afraid of Faggots? (2012), as lôkas desafiam, não apenas a violência da lgbtfobia heterossexual, mas, a hipocrisia das normas homossexuais convencionais que dizem que a única maneira de se manter seguro é agir conforme a cartilha binária-heterocêntrica (NASCIMENTO, 2019). Frustrada com a cena sexual homonormativa (DUGGAN, 2002; NAST, 2002; PUAR, 2006), a “estética lôka” reinvoca a extravagância e a subversão que uma vez prosperaram nas subculturas gays a fim de criar uma linguagem, paradoxalmente, perigosa e adorável, uma intervenção ousada e provocadora.

Nesta linha de pensamento, a “estética lôka”, seguindo as contribuições de John Austin (1998), reforça a performatividade dos atos de fala, a capacidade das lôkas de produzir uma ou mais realidades através de seu desempenho, mas, também, reforça o seu discurso enquanto efeito performativo de uma linguagem encenada, pronunciada em seu gozo e celebração diante do público que, assimila, memoriza e aprende. Para Fountain-Stokes (2013), são as práticas artísticas travestis e *drag queens* que desestigmatizam o termo lôka, fenômeno que representa um curto circuito, um giro sobre o desconforto historicamente associado à comunidade e, claro,

à cultura LGBT, porque o epíteto lôka chega sem dor, fascina, intriga e celebra a palavra lôka “como l[a]o más normal del mundo, el símbolo de la celebración de una alteridad transfemenina espectacular, muy particular, que no corresponde a una reproducción tradicional de lo femenino sino más bien al drag o travestismo como monstruosidad estética, algo levemente espantoso pero no por ello menos bello” (FOUNTAIN-STOKES, 2013, p. 137).

É, portanto, a partir do viés da “estética lôka” que faremos a leitura da obra “E se eu fosse puta”, na qual Amara Moira – lôka puta travesti. Moira, em seu devir puta, convida o leitor a repensar os limites entre o decoro da academia e a sujeira das ruas; entre o fervor intelectual e o reconhecimento afetivo; entre as palavras e as emoções que enaltecem a alegria, o sexo, o desejo, o prazer, a diferença e o corpo abjeto.

Por dentro da obra e autora

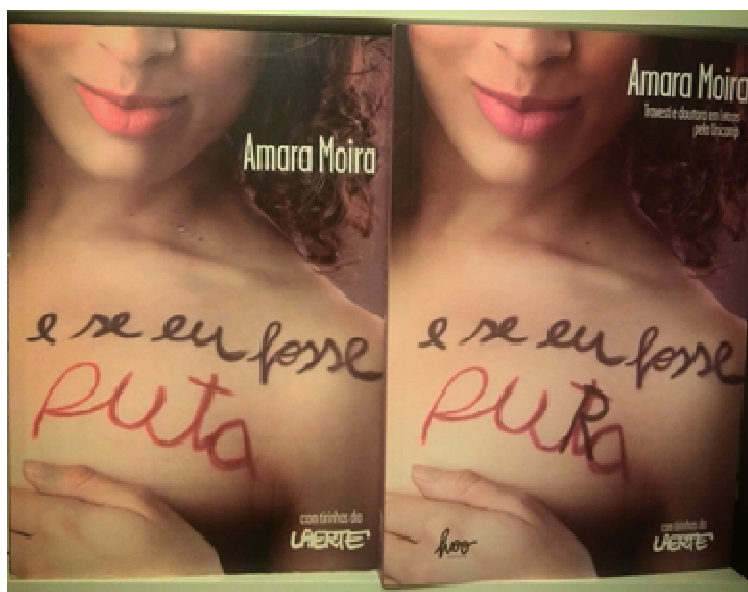
Amara Moira é travesti, bissexual, puta, professora de Literatura, escritora, doutora em Teoria e Crítica Literária pela UNICAMP e colunista da Mídia Ninja em assuntos que envolvam gênero, LGBT e direitos de profissionais do sexo. Lança a obra *E se eu fosse puta/pura*, em 2016 pela Hoo Editora.

Tem de tudo um pouco, mas sobretudo verdade, dessas que a gente gosta só debaixo do tapete, bem escondida, o dia a dia da rua, a barganha, o homem antes e depois de gozar. Amara se vê travesti e junto descobre a vida a partir de então, puta aonde quer que fosse [...] Corpo que não tem lugar, corpo que se fazia à revelia das regras, das normas, corpo que se prestava pras sombras, essa era eu e não fazia sentido, sequer sabia onde eu queria chegar. Esse livro é sobre a escolha que não faz sentido, é sobre buscar porquê. E se eu fosse puta? E se você? (MOIRA, 2018, capa).

O livro é um relato autobiográfico “numa linguagem desenvolta e sincera” (SILVA; FREITAS, 2020, p. 2) em que a autora/personagem Amara Moira, em “44 textos, entre crônicas e poemas, publicados originalmente em blog e escritos a partir das experiências da autora com a prostituição e seu

processo de transição” (FRANCO; SOARES, 2018, p. 431) expõe suas rotinas, dores, angústias, prazeres, desprazeres, gozos, trepadas, programas, lutas, mas, sobretudo, elabora uma “proposta de (des)construção linguística, literária, moral, social, e até religiosa da nossa maneira de entender o mundo” (Idem, *ibidem*).

O relançamento do livro, em 2018, teve a capa alterada por questões editoriais, dessa vez grafada com o título “E se eu fosse pura/puta”.



Fonte: <https://twitter.com/amoiramara/status/1067402373662982144>

Segundo Amara Moira (2018), a palavra puta sofreu alguns questionamentos comerciais, por exemplo: como o livro seria citado na imprensa especializada? O que fazer com as pessoas que queriam adquirir o livro e que não tinham coragem de comprá-lo, carregá-lo em público, ou até deixar na prateleira de casa? Dessa forma, a autora modifica o título para que a obra pudesse frequentar a casa da família tradicional brasileira, os consultórios médicos, as livrarias do país inteiro (MOIRA, 2018).

Ser lôkamente puta travesti

Serão apresentadas as análises da translouca puta travesti Amara Moira em seu livro *Se eu fosse puta* como forma de (re) existência e de lutas diárias para mostrar quem de fato é, e como conseguiu se encontrar diante da sociedade que vê a travesti somente como representação de prostituição, dor, sofrimento e morte. É a lôka Amara Moira que dará voz às demais putas travestis, potencializando-as e mostrando as loucuras, alegrias e prazeres de ser quem de fato é e o que deseja ser.

Primeiramente, é importante conhecer como sempre é tratada, enquanto puta travesti que se expõe diariamente em busca de seu sustento e, de certa forma, a concretização do prazer. São homens que a tratam como objeto sexual, como abjeto, como repulsa e desejo, porém, muitas vezes, agindo de forma violenta e individualista a seus próprios prazeres. “No caso das travestis, ser diferente é o mesmo que estarem vinculadas ao perigo, ao dejetos social, à anomalia, ou, na melhor das hipóteses, ao caricato” (SILVA; BARBOSA, 2005). Amara Moira descreve:

Eu que me achava poderosona, em condições de peitar quem quer que fosse por conta da criação que tive, não dei conta de evitar que o cliente me forçasse a seguir como o programa mesmo depois de ele ter me machucado, eu sentindo as dores não só físicas, mas também as de não conseguir dizer não. [...] Triste sina de travesti: aticar o desejo alheio e, ao mesmo tempo, o ódio por ter despertado esse desejo. Não atoa nos matam, agridem (MOIRA, 2018, p. 73 e 170).

Moira expõe o sofrimento, a dor, a angústia, a violência de não poder ser o que de fato é e a impossibilidade de se fazer o que se quer fazer. São barreiras criadas por sujeitos que esbarram nos princípios da heteronormatividade e tentam silenciar as vozes, os desejos, as alegrias da loucura em serem travestis e putas.

Um fato importante é o ato das descobertas, das identificações, o do começar a se entender enquanto travesti e puta. Segundo Butler (2015),

aceitar o sexo como um dado natural e o gênero como um dado construído, determinado culturalmente, seria aceitar também que o gênero expressaria uma essência do sujeito. O gênero seria um fenômeno inconstante e contextual, que não denotaria um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes:

Mais de meses remoendo a ideia do “se eu fosse, amigos chocados só comigo me dizer tentada, querendo me convencer que não fazia sentido [...] “te aceite travesti, puta não...você vai pegar AIDS, ser violentada, não tem como, tchau” [...] Decisão tomada, eu só estava pensando os meios, as desculpas esfarrapadas que eu alegraria. Uma vida vivendo o sexo o sexo de maneira precária, me sentindo um lixo por desejar homens e refém desse meu desejo [...] Aí, de repente, descubro que talvez essa a profissão que, enquanto travesti, terei fácil pela frente. Sou tratada igual puta bem antes de me assumir puta (MOIRA, 2018, p. 35).

O tabu em uma pessoa ser puta é totalmente enraizado na sociedade que enxerga o ato de se prostituir apenas como algo pecaminoso, doentio e inferior. No entanto, a procura pela profissão mais antiga do sexo se faz diariamente, pois, em sua maioria, homens e mulheres da família tradicional buscam o gozo e o prazer que não são alcançados em suas relações “estáveis” e vistas como “adequadas” à sociedade da hipocrisia:

Ser travesti já nos torna tabu, daí a maioria ainda encontra a prostituição a única forma de subsistência [...] não é fácil querer encarar esse combo ao nosso lado e, mesmo quando se queira, não é fácil ter estrutura emocional para tanta pressão. O olhar público, a família, o círculo social, às vezes até o trabalho pode estar em jogo, e só por estarem com a gente! A transfobia nos exclui, a prostituição nos abraça e a putofobia amplia a exclusão a que já estamos sujeitas só por meramente existir. E aí o que acontece? [...]Ele doído comigo, fazendo questão de ainda pegar telefone, vê uma bitoquinha aqui, “mas tudo sigilo...esposa...não dá pra vacilar [...] O pai de família respeitável que atendo na zona acha um barato

papar a mim por dindim poquim, o fim da picada eu contar a historinha pra meio mundo (MOIRA, 2018, p. 73, 108 e 176).

O identificar-se, o afirmar-se, o resistir-se enquanto lôka puta e travesti é fundamental para perceber a (des)construção das identidades, possibilitando que os corpos transmitam a alegria, a loucura, a vontade eufórica de gritar para se afirmar quem de fato é e se deseja. Segundo Judith Butler, o corpo em sua opinião

é onde encontramos uma variedade de perspectivas que podem ou não ser as nossas. O modo como sou apreendido, e como sou mantido, depende fundamentalmente das redes sociais e políticas em que esse corpo vive, de como sou considerado e tratado, de como essa consideração e esse tratamento possibilitam essa vida ou não tornam essa vida vivível (BUTLER, 2015, p. 85).

Além do identificar-se, é fundamental ter nome, nome para representar o novo eu, a nova identidade que sempre esteve presente mesmo que inconscientemente. Momento de ser chamada por um nome que representa tanta superação, luta, pois um nome, uma história, que de forma ambivalente se fará entre a condição de vulnerabilidade e resistência (BUTLER, 2016). Ratificando isso, Amara Moira declara:

“Destino Amargo”, Amara Moira: eis o que és, eis o que significa. Um nome, o meu nome, mas ninguém o diz. Sonoro, alegre talvez, como a cara que faço ao receber proposta de um oral por dez, completo vinte. Atender na rua é o que dá, coisa que aprendi de cara. Travesti rodando os insta, mas se dizendo vinte, militante LGBT, feminista, escritora, doutoranda em teoria literária pela UNICAMP nas horas vagas: e puta. “E puta”, mas como?! Mas por quê?! Sem, “mas. Puta porque puta (MOIRA, 2018, p. 32).

Outro desejo fundamental em ser travesti é ser vista, desejada, clamada como mulher. Ser mulher enquanto plenitude do eu que busca a todo momento sua afirmação e identificação. Pensando no fato que “ninguém

nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2009, p. 102). “[...] mulheres transexuais adotam nome, aparência e comportamentos femininos, querem e precisam ser tratadas como quaisquer outras mulheres” (JESUS, 2012, p. 15), Berenice Bento (2010) ratifica que “a genitália é apenas uma das partes do corpo. Muitas mudam o corpo, colocam silicone, fazem aplicação a laser para tirar as marcas da barba, deixam o cabelo crescer, se constituem e produzem as expressões do gênero feminino, lutam socialmente para serem reconhecidas como mulheres”.

Ser travesti, ser mulher, ser identificada e ainda mais possibilitar o desejar e ser desejada enquanto mulher. E ser puta ratifica a ideia de afirmação da mulher que existe nos desejos e anseios das travestis, repercutindo a alegria e loucura de ser beijada, abraçada, desejada e dar prazer enquanto corpo feminino:

[...]Juma vez travesti, estar com homens era tão simples, tudo fazendo eu me sentir mais eu, mais mulher [...] tirou minha roupa assim que girou a chave e já veio pra cima de mim, bafão de cerveja, gritando, mas não liguei, porque era ali naqueles braços viris de pedreiro que eu ia aprendendo a me sentir mulher, abraçar, beijar como mulher (MOIRA, 2018, p. 23 e 26).

E o fator mais fundamental, é o poder ser quem de fato você é, trazer à tona a felicidade, a alegria, a festa do seu autorreconhecimento enquanto translouca que grita para o mundo a sua existência e a liberdade de ser travesti e puta. “Decimos loca en voz alta, con tono chillón, y sin ánimo de ofender a nadie excepto a aquellos que no estén dispuestos a escuchar y aceptar” (FOUNTAIN-STOKES, 2011, s.p.). Moira se afirma enquanto puta travesti que tem alegria de suas lôkuras em fazer e ser quem de fato se deseja sem deixar que amarras e imposições a impeçam:

Definitivamente, agora eu era outra e estava disposta a pagar o preço, quer dizer, cobrá-lo, ganhar pelo que eu soube aprender, pelo desejo que me coube atizar. Dois níveis então de foda-se. Não só me fazer como também dizê-lo em minúcias, gritar minha condição, escrever sobre a rua ao mesmo tempo que a vivo, essa agora tão

minha, essas que só os olhos e cu e boca, essa onde eu era livre. [...] Mas, sim, puta porque sempre fiz muito com muitos, sempre com gosto. Se transar adoidado, louca da periquita, é ser puta, então eu sempre fui puta. Agora preciso é começar a ganhar por isso, porque com dezenove aninhos eu já acreditava que levava jeito [...] Vinte minutos depois, nem tanto, eu já tava de volta à rua, euforia, gritando, ainda em choque com o que descobri em mim, essa talvez vocação para ganhar dindim dando tesão: meus primeiros reais na rua, enfim puta, o dever cumprido, emoção bastante pra uma noite só, quase pensando em voltar para casa (MOIRA, 2018, p. 24, 34 e 41).

A alegria de ser puta traz à tona o ato de dar e sentir prazer. E de acordo com Butler (2016), é a representação do desejo enquanto forma condicional e sem limites, percebendo que seus corpos se permitem às loucuras do sexo, do prazer do gozo como corpo-identidade-desejo mobilizadores, paradoxalmente e ambivalentemente: tão nus e tão capazes:

Homens. Ali era permitido desejar meu corpo, ali, somente ali, onde esses me desejavam eram não mais que sombras. As mais vividas, na batalha todas, começam a me atirar pra fazer a rua, ganhar o aquê, grana para chamar de minha [...] comecei por safadeza mesmo, assumo, carência brutal, vontade quem me desejassem, pegassem, pagassem por mim (MOIRA, 2018, p. 33 e 107).

Corpos nus que se desejam, corpos nus que gemem, que explodem de prazer. São corpos que rompem as amarras impostas pela sociedade que não sabe a concretude real do ápice do prazer, do gozar, do se tocar, podendo descobrir suas várias formas e espaços de desejos. De acordo com Beatriz Preciado (2015), os corpos se reconhecem a si mesmos não como homens ou mulheres, e sim como corpos falantes, reconhecendo a possibilidade de acender todas as práticas significantes. E Foucault (1984, p. 11) afirma que práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifram, a se reconhecerem e se confessarem como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação, lhes permitindo descobrir, no desejo, a verdade de seu ser.

Deitados na cama, braços e pernas se atabalhoavam tudo ao natural, livre de hierarquias, quem manda, quem obedece, sem premeditação ou vontade de acabar mais rápido. Não quis saber de meu pau em momento algum, mesmo com ele duro, mas só do que mim era fêmea: os peitos, que ele acarinhava com boca e mão sôfregas, daí a bunda também, com fervor, e o cuzinho apertado, onde ele passava os dedos. Fui junto, apalpando o volume no jeans dele, tremor pelo corpo inteiro só de imaginar aquela neca dentro de mim, já que não dei nem conta da menorzinha antes (MOIRA, 2018, p. 26-27).

E o encontro dos corpos permite o encontrar numa realidade sem amarras, sem identidades, sem regras e pudores. É importante pensar e se permitir em concretizar ações e desejos fora dos padrões e amarras que a sociedade impõe. Não se pode ser aprisionado a sua própria identidade, seu passado, seus “armários”. É fundamental que os corpos se permitam aos seus desejos e diante da pluralidade das lôcuras, do gozo e do prazer:

Nus na cama, esfregação, camisinha, oral, eu mais divertida vendo o prazer dele do que com a transa em si, me sentindo atriz, até que ele me puxa e começa a me beijar, carinho, barba arranhando a pele... “ei, nossa, uau, que isso menina?!”, disse ele assustando ao me ver toda toda, crescidinha, armada, se vocês me entendem. Raro de acontecer, ele se assustou: “certeza que você gosta de pau?” Parei o bloqueador de testosterona, deu nisso, tesão. Segui o instinto e fui bulinando o corpo dele, bolas, períneo, bunda, ele se tocando alucinado, “ou, ei, não, sim, ui”, boca e olhos se dizendo e contradizendo, até que, aí, por fim, “faz o que quiser de mim”. Travesti vivida sabe o que isso quer dizer, sabe o que ele quer que eu queira, eufemismo para “vem me come”, e lá fui eu massagear o edi, ver se entendi direito (MOIRA, 2018, p. 141-142).

Ser puta lôka como potência é se permitir aos desejos da forma múltipla e diversa, é transar nos diversos locais e posições e se possibilitar o todo no sexo: sem amarras, sem bloqueios, sem frescuras, sem moralismos, sem pudores, sem pecados, sem opressão, sem regras, negações, sem julgamentos. Os corpos são livres para viver as mais diversas e excêntricas

possibilidades de se viver e sentir o desejo, o sexo, o gozo, o prazer. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas (LOURO, 2010, p. 9). Segundo Pereira (2008), as práticas sexuais diferenciadas, em situações tidas como não habituais, em público, com muitas pessoas, em lugares distintos do quarto do casal hetero, se defrontam com o habitual confinamento da sexualidade na esfera privada e doméstica. Amara Moira em suas narrativas se propõe a uma prática sexual fora das amarras impostas, são desejos e ações que são possibilitados para que possa ter o prazer, o gozo em sua plenitude:

Proponho a ele pegar o consolo que eu tinha guardado na bolsa, ele aceita a proposta e lá vou eu atrás do brinquedo. Volto, ele deitadinho na cama, pelado, peludo, travesseiro embaixo do bumbum pra deixá-lo mais alto. Boto a camisinha no brinquedo e parto pra cima dele. Dessa vez entrou até sem gelzinho e foi aí que percebi que, se tivesse colocado a mão ao invés dos dois dedos só, ele teria gostado é bem mais... [...] Eu disse assim mesmo na lata, grilos nenhuns. “Adoro uma linguinha lá, adoro mesmo”. Já no estacionamento, dindim antecipado, beijos, beijos, mão na minha neca por cima da calcinha, aquela coisa bem selvageria e aqui e ali um carinho, eu até que gostando, confesso. Aí ele afasta o banco do motorista para trás, baixa o zíper, eu mando ver, ele elogiando super minha desenvoltura [...] Saímos do carro, agora era o matel, ele querendo por trás, festa nenhuma aos olhos dessa apertada que vos redige o relato (MOIRA, 2018, p. 64 e 72)

Ser lômamente puta travesti possibilita, sem amarras, as diversas formas, loucuras e sabores. E dentre essas diversas formas do prazer, vem à tona o famoso “boquete” (sexo oral), a “garganta profunda” os quais trazem o delírio e o êxtase do prazer da melhor forma possível. São loucuras que só a boca permite alcançar e sentir. “Não, o sexo não se reprime ou ao menos não de maneira uniforme. Não existe unidade do dispositivo repressivo” (SAÉZ, 2016, p. 23). São possibilidades do sexo oral e anal, do ser passivo, do dar o cu. O cheiro, o toque e o gosto provocam explosões de desejos, possibilitando excitação e orgasmos:

E lá fui eu abrindo o zíper do rapaz com essa habilidade que esqueci de esquecer, a boca buscando o fundo através do pau sem nem ralar os dentes durante o entra-e-sai, garganta profunda, engasgando, atravessando a glote. “Calma que assim eu gozo”, me disse após poucos segundos, em seguida emendando um “que boca!” Boca de quem faz com gosto, boca de quem faz feliz, mesmo escorrendo lágrimas dos olhos- o qual o espanto quando me vi excitada, qual o espanto quando descubro ereção num membro que já parecia morto? O cheiro forte mexeu com a minha libido, confesso, nós dois no escuro, eu lambiscando, engolindo a cabecinha dele por não conseguir conter a vontade (MOIRA, 2018, p. 22).

Os corpos se apresentam em suas diversas formas, tamanhos, cores, sexualidades, gêneros e desejos. São corpos que muitas vezes são considerados abjetos, são rejeitados, abnegados, promovendo desprezo e desprazeres. São corpos que escapam da norma, mas, precisamente por isso, são socialmente indispensáveis, fornecem o “exterior” para os corpos que “materializam a norma”, aqueles que efetivamente “importam” (BUTLER, 1999). Escapam ou atravessam os limites da “normalidade” e “ficam marcados como corpos – e sujeitos – ilegítimos, imorais ou patológicos” (LOURO, 2004, p. 82). Portanto, corpos abjetos ganham potência com os estudos queer, uma vez que ser queer é ser excêntrico, estranho, esquisito e que provoca desconforto. São corpos estranhos que incomodam, perturbam, provocam e fascinam (LOURO, 2018). É trazer à tona a importância do papel da prostituta em relação a possibilidade e inserção dos corpos abjetos. Corpos que são potencializados e permitidos a concretude do desejo, do sexo e do prazer:

Quem dentre vocês que leem se permitiria viver essa gama de transas, beijos, se permitiria sentir, tentar sentir, fingir ao menos, tesão por esses corpos todos que abundam nos meus braços, corpos (assim como o meu, mas de forma toda outra) rejeitados pela norma, dissidentes, resistentes, preteridos, corpos brutos, gordos, negros, peludos, com deficiência, fora do padrão de beleza, de macheza, autoestima lá embaixo, tímidos, oprimidos, travados, corpos que só sentem à vontade

conosco, que se entregam apenas em nossas camas, que precisam de nós para não pirar nessa vida de exclusões... decorrência direta dos padrões normativos de beleza é algumas pessoas só terem acesso à experiência do sexo por conta das prostitutas. [...] Mas aguardem, o ataque às normas vai se intensificar por aqui: essa língua travesti puta escritora vai ser libertária ou não será (MOIRA, 2018, p. 125).

De acordo com Preciado (2008, p. 60), o cu, como foco de produção de prazer não tem gênero, não é masculino e nem feminino, produz um curto circuito na divisão sexual, é um centro de passividade primordial, lugar abjeto por excelência próximo dos detritos e da merda. A puta e travesti permite a exploração do desejo, do sexo e do prazer em suas formas variadas e excêntricas, destituídas de pudores, normas, padrões ou abjeções. Sendo assim, Sáez (2016) afirma que o sexo anal é visto em sua forma mais prazerosa e potencializada. O cu passa de abjeto de repulsa para aquilo que se deseja, provocando prazer e sedução. O cu é colocado em jogo, uma vez que o sexo anal provoca tanto desprezo, tanto medo, tanta fascinação, tanta hipocrisia, tanto desejo, tanto ódio:

Desenrolo a camisinha com a boca na neca dele, sentindo endurecer aos poucos, as mãos livres massageando bolas, períneo, o cuzinho quase, ver se descubro o que tava a fim. Ele vai deixando, se soltando à medida que me aproximo com os dedos no ponto G, eu massageando a área com delicadeza. [...] Uma hora foi, funcionou: massageando o edi dele com os dedos, imaginando-me capaz de comê-lo, ele me masturbando, quando vi minha neca estava dura e ele prontamente montou em cima de mim, querendo encaixar assim mesmo, no pelo. [...] Mãos à obra, de cara ele solta o famigerado “faz o que quiser de mim, me toca onde quiser”. Quem me lê, já sabe o que significa, onde ele me quer tocando. Sim, edi, cu, justo onde eu vou me achegando ali por baixo, períneo, “vai, faz o que você quiser”, meia bomba virando pedra, ‘sou todo seu, todo seu’, eu ainda massageando, “não me aguento”, ele de aí e ui gemendo os ditongos todos, até que enfim goza (MOIRA, 2018, p. 148-149 e 181).

Amara Moira sempre expõe desejos e prazeres, os quais muitas vezes são renegados pela sociedade da hipocrisia, são ações abjetas que provocam curiosidade, vontade e desejo, mas que são reprimidos e silenciados por conta de regras e normas impostas dentro de um padrão heterossexista, heterocisnormativo e machista. São sujeitxs que muitas vezes possibilitam a realização de seus desejos reprimidos de forma “sigilosa”, tornando uma ação contínua em seu cotidiano. Nesse sentido, ser lôka é possibilitar ser e fazer tudo aquilo o que deseja e que provoca prazer, gozo, alegria, rompendo toda e qualquer forma de padronização e regras impostas e possibilitando a potencialização dos corpos abjetos.

Considerações finais

Dessa forma, percebemos o quão é importante se aceitar e se identificar de fato como uma lôka puta e travesti. Uma vez que ser lôka é superar, lutar, re-existir, desconstruir, construir, romper, ser livre, ser aberta às possibilidades. É importante se impor enquanto sujeitos que têm desejos e anseios, são corpos que se expõem como forma de resistência. Trazer à tona a discussão do ser lôka, ser puta, ser travesti, ser lôkamente puta travesti, é uma forma de possibilitar que o sujeito renegado e abjeto da sociedade possa expor o prazer, a alegria e o poder em ser quem de fato é, em fazer tudo aquilo que deseja. É a exposição dos corpos que estão fora dos padrões e normas pré-estabelecidas que impõem formas de pensar, agir e de ser, impossibilitando que corpos múltiplos da diferença possam viver seus desejos, vontades, prazeres, alegrias e gozos. Portanto, são regras e normas que nunca vão nos calar, impossibilitar e nos obrigar em nada, uma vez que estamos aqui para ser resistência e nos deliciar com o prazer de ser lôka. É o resistir como re-existência, como transgressão, como luta diária, possibilitando o grito que sempre está sendo obrigado a estar preso na garganta. É gritar para si e para o outro que é lôka, que está ali para incomodar e que todxs têm que conviver com a alegria do fluir das diferenças e lôkuras.

Diante do que foi exposto, entendemos o quanto as narrativas de si, as escritas de si têm papel fundamental na produção literária, em específico,

na literatura contemporânea brasileira. São narrativas autobiográficas da puta travesti Amara Moira que copilam uma realidade nua e crua de suas vivências pessoais em práticas sociais e sexuais na labuta diária de uma mulher trans que vende o corpo como forma de sustento e prazer. São escritas pessoais e íntimas que ratificam a real importância de escritas de si como uma língua soco, resistente, incômoda, agressiva, cortante, devoradora, esclarecedora, expositora, cruel, sagaz, quebrante, rasgada, rasgante, destruidora, abalante, desestruturante, desnormalizante. São produções de si que ratificam a importância de se ter produções autobiográficas que trazem à cena as vivências de sujeitos marginais que revelam sua potência, ao tempo que expõem seus desejos, ações e alegrias.

Referências

BENTO, Berenice. Nós fazemos gênero no dia a dia. [Entrevista concedida a] *IHU On-Line. Revista do Instituto Humanitas*. Unisinos (ihu). 2010. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/36605-transexualidade-nos-fazemos-genero-no-dia-a-dia-entrevista-especial-com-berenice-bento>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1999.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Conferência Magna com Judith Butler-I *Seminário Queer*, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IkLS0xMoZM&t=3894s>. Acesso em: 15 jun. 2021.

COLLING, Leandro; ARRUDA, Murilo Souza; NONATO, Murillo Nascimento. Perfechatividades de gênero: a contribuição das fechativas e afeminadas à teoria da performatividade de gênero. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 57, p. 1-34, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8658138>. Acesso em: 12 mai. 2021.

DUGGAN, Lisa. The new homonormativity: the sexualpolitics of neoliberalism. In: CASTRONOVO, Russ; NELSON, Dana. *Materialising*

Democracy: Towards a Revitalized Cultural Politics. Durham, NC: Duke University Press, 2002, p. 175-194.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: O uso dos prazeres.* Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FRANCO, Adenize Aparecida; SOARES, Luis Henrique Moreira. Amara Moira – E se eu fosse puta. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 53, Jan./Apr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/10353>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FOUNTAIN-STOKES, Lawrence. Translocas: Migración, homosexualidad y travessmo en el performance puertorriqueño reciente. *Emisférica*, v. 8, n. 1, s.p., 2011. Disponível em: <http://hemisphericinstitute.org/hemi/pt/emisferica-81/lafountain>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FOUNTAIN-STOKES, Lawrence. Epistemología de la loca: localizando a la transloca en la transdiáspora. In: FALCONÍ TRÁVEZ, D. CASTELLANOS, S.; VITERI, M. A. (eds.). *Resentir lo queer en América Latina: diálogos desde/con el Sur*. Editorial EGALES, S.L. Edição do Kindle, 2013.

JESUS, Jaqueline Gomes. *Orientações Sobre Identidade de Gênero: Conceitos e Termos.* Brasília. 2. ed, 2012. Disponível em: <https://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Autêntica Editora, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MOIRA, Amara. *E se eu fosse puta.* São Paulo: Hoo, 2018.

MOIRA, Amara.; NASCIMENTO, Tatiana. Apresentação: Literatura LGBTQ+. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 61, 2020, p. 01-03. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/35293>. Acesso em: 15 jun. 2021.

NASCIMENTO, Tatiana. *cuírlombismo literário: poesia negra lgbtqi desorbitando o paradigma da dor.* São Paulo: n-1 ed, 2019.

NAST, Heide. Queer patriarchies, queer racisms, international. *Antipode*, v. 34, n. 5, p. 877-909, 2002.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Corpo, sexo e subversão: reflexões sobre duas teóricas queer. *Interface*, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 499-512, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n26/a04.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PRECIADO, Beatriz. *Manifesto contrassexual*. São Paulo: n-1 Edições, 2015.

PRECIADO, Beatriz. *Texto Yonqui*. Spain: Huertas. S. A., 2008.

PUAR, Jasbir. *Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times*. Durham, NC: Duke University Press, 2007.

SAEZ, Javier. *Pelo cu. políticas anais*. Trad. Rafael Leopoldo. Belo Horizonte: Letramento, 2016.

SILVA, Alessandro Soares da.; BARBOZA, Renato. Diversidade sexual, Gênero e Exclusão Social na produção da Consciência Política de Travestis. *Athenea Digital*, Barcelona, n. 8, p. 27-49, 2005. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/39153>. Acesso em: 20 jul. 2021

SILVA, Leandro Souza Borges; FREITAS, Ricardo Oliveira de. A reivindicação do espaço urbano em E se eu fosse puta, de Amara Moira. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 61, e 619, 2020, p. 01-10. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/35284>. Acesso em 20 mai. 2021.

SYCAMORE. Mattilda Bernstein. *Why Are Faggots So Afraid of Faggots?: Flaming Challenges to Masculinity, Objectification, and the Desire to Conform*. Chico: AK Press, 2012.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

CORPO E JOGO DRAMÁTICO: O PROCESSO CRIATIVO NA LINGUAGEM TEATRAL COMO EXPERIÊNCIA DE CONSCIÊNCIA E AUTOFORMAÇÃO EXISTENCIAL

Higor Antonio da Cunha
Emanoel Nogueira Ramos
Elni Elisa Willms

Resumo: O texto aqui apresentado integra a pesquisa realizada no âmbito de Mestrado em Educação, desenvolvido na Université Vincennes Saint-Denis (Paris 8), e busca compreender como sujeitos imersos em um processo criativo com a linguagem teatral, baseado em suas histórias de vida, podem vivenciar um processo de autoformação existencial. Para nos apoiar neste trabalho, trouxemos autores como Andrieu (2010), Berger (2009), Ricoeur (1986), Mead (2006), Merleau-Ponty (1999) e Legrand (2010). O campo teórico do nosso texto está apresentado primeiramente com uma discussão em torno das noções de “corpo autônomo” (ANDRIEU, 2010) e “ato sensato” (RICOEUR, 1986), onde mostramos como essas noções se justificam no processo criativo com o jogo dramático que propomos. Para mostrar como o trabalho corporal foi privilegiado no jogo dramático com a ajuda da improvisação, tomamos como dados os relatos dos participantes da prática teatral proposta, obtidos por meio de entrevistas não diretivas, analisadas pelo método da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Busca-se, portanto, discutir dois temas principais que são o jogo dramático e a questão do corpo, relacionando essas temáticas à questão da autoconsciência. Conclui-se que para que haja uma tomada de consciência existencial, pressupõe-se a tomada de consciência corporal, e nisso a experimentação de um processo com a linguagem teatral pode auxiliar, através da percepção dos impulsos que permeiam a relação do sujeito com seu corpo, bem como os estereótipos e construções sociais que o atravessam.

Palavras-Chave: Jogo dramático. Corpo. Autoformação.

CORPS ET JEU DRAMATIQUE: LE PROCESSUS CRÉATIF EN LANGAGE THÉÂTRAL COMME EXPÉRIENCE DE CONSCIENCE ET D'AUTOFORMATION EXISTENTIELLE

Résumé: Le texte présenté ici intègre les recherches menées dans le cadre du Master en éducation, développé à l'Université Vincennes Saint-Denis (Paris 8), et cherche à comprendre comment des sujets plongés dans un processus de création avec langage théâtral, à partir de leur vie histoires, peuvent vivre un

processus d'autoformation existentielle. Pour soutenir ce travail, nous avons fait venir des auteurs tels que Andrieu (2010), Berger (2009), Ricœur (1986), Mead (2006), Merleau-Ponty (1999) et Legrand (2010). Le champ théorique de notre texte est d'abord présenté avec une discussion autour des notions de « corps autonome » (ANDRIEU, 2010) et « acte sensible » (RICOEUR, 1986), où nous montrons comment ces notions se justifient dans le processus de création avec le jeu dramatique que nous proposons. Pour montrer comment le travail corporel était privilégié dans le jeu dramatique à l'aide de l'improvisation, nous avons pris comme données les rapports des participants à la pratique théâtrale suggérée obtenus par des entretiens non directifs, analysés par la méthode d'analyse de contenu (BARDIN, 1977). Dès lors, nous cherchons à aborder deux thèmes principaux que sont le jeu dramatique et la question du corps, en rapportant ces thèmes à la question de la conscience de soi. Pour qu'il y ait une conscience existentielle, la conscience du corps est présupposée, et en cela l'expérimentation d'un processus de langage théâtral peut aider, par la perception des pulsions qui imprègnent le rapport du sujet à son corps, ainsi que les stéréotypes et constructions sociales qui le traversent.

Mots-Clés: Jeu dramatique. Corps . Autoformation.

Introdução

A presente escrita está amparada no âmbito de uma pesquisa de Mestrado em Educação pela Université Vincennes Saint-Denis (Paris 8), que buscou compreender como sujeitos imersos em um processo criativo com a linguagem teatral, baseado em suas histórias de vida, poderiam vivenciar um processo de autoformação existencial. Dentre os temas emergentes nesta pesquisa, iremos discutir aqui o jogo dramático e a questão do corpo, por considerarmos sua maior relevância para este trabalho.

A pesquisa mostrou-nos que um processo de autoformação existencial do sujeito não pode ser iniciado senão por uma tomada de consciência. Esta, por sua vez, vem a ser uma atividade de conceitualização da ação que se reconstrói e cresce com novas aquisições de conhecimento, realizadas por um processo de reflexão sobre as ações dos sujeitos em tal trabalho.

O corpo é considerado aqui como um instrumento de percepção do sujeito criativo pelo qual ele toma consciência de aspectos de si mesmo a partir de seus atos, de seus gestos e movimentos na cena, quando este constrói a sua narrativa. Para nos apoiar neste trabalho, trouxemos autores como

Andrieu (2010), Berger (2009); Ricoeur (1986), Mead (2006), Merleau-Ponty (1999) e Legrand (2010).

O campo teórico do nosso texto está apresentado primeiramente com uma discussão em torno das noções de “corpo autônomo” (ANDRIEU, 2010) e “ato sensato” (RICOEUR, 1986), onde mostramos como essas noções se justificam no processo criativo com o jogo dramático que propomos. A seguir mostraremos como o trabalho corporal foi privilegiado no jogo dramático com a ajuda da improvisação no jogo teatral, apontando como através do aquecimento corporal surge o corpo extracotidiano no jogo dramático que possibilita ao sujeito criador uma determinada consciência de si por um processo de interiorização, trazendo o conceito de extra cotidiano na cena com Pradier (1996) para nos auxiliar.

Na seção seguinte discutimos o surgimento do corpo pulsional na conscientização de si no processo criativo com o jogo teatral, trazendo o conceito de percepção de Merleau-Ponty (1999) para nos auxiliar. Finalmente, trazemos o momento da criação criativa no jogo dramático como uma via para o sujeito criador adquirir uma consciência de si. Com a ajuda de Legrand (2010), defendemos que essa possibilidade existe quando são problematizadas as dimensões subjetivas do sujeito no palco e, sua autopercepção, aquela que emerge das ações que objetiva, por meio de um processo de feedback, suas ações corporais em relação aos valores sociais.

A ideia de tomada de consciência que trataremos aqui não está longe dessa configuração acima mencionada. Ela terá em conta que as novas noções adquiridas pelo sujeito em ação, e depois de ter praticado tais ações por um processo de retroação, são um resultado de tomada de consciência através do processo criativo com o jogo dramático. Nossa intenção, portanto, é mostrar de que forma o corpo do sujeito-ator é importante para a tomada de consciência.

A metodologia aqui utilizada como suporte metodológico é inspirada na teoria do drama (CABRAL, 2006). O processo de trabalho nos encontros tiveram uma ordem que se dividiam em três momentos: Aquecimento corporal; Improvisação com o jogo dramático (individual e em grupo); socialização da atividade (roda de conversa). O trabalho em campo foi desenvolvido em um semestre acadêmico no Instituto de Humanidades, Artes

e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Os participantes da pesquisa, que serão tratados por suas iniciais, foram estudantes de 21 a 46 anos de idade de diversos cursos (Letras, Psicologia, Dança, Farmácia, entre outros) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo que só foram escolhidos 4 dentre eles para serem entrevistados: JC, 28 anos, estudante, graduando em enfermagem; AM, 40 anos, graduanda em secretariado; JB, 27 anos, graduando em teatro; JN, 31 anos, graduando em dança.

A entrevista realizada foi de natureza não-diretiva e foram analisadas pelo método da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) de onde emergiram os temas a serem analisados depois de serem categorizados: Jogo dramático e tomada de consciência, Jogo dramático e emergência do sujeito; Jogo dramático e história de vida e Jogo dramático e a questão do corpo.

Os relatos dos sujeitos que integram a pesquisa foram coletados por entrevista, e neles pudemos perceber que a emergência de tomada de consciência dos sujeitos inicia-se de maneira consciente, quando escolhem os caminhos que irão trilhar em sua criação.

Isso significa que a ação como fenômeno é, nessa prática, a fonte da vida do personagem no jogo dramático. No entanto, este experimento mostrou que, muitas vezes, as ações dos sujeitos foram tomadas de maneira inconsciente, refletidas no gesto pensado, mas que aparecem também no gesto espontâneo e nos movimentos involuntários em ação.

Essas características da ação corporal mostram o sujeito em cena de forma multidimensional, ou seja, de forma global, levando em consideração seus aspectos psico-físico-emocionais. Se o corpo do sujeito criativo trabalha nessa direção, significa que há pelo menos duas dinâmicas nesse processo: uma intencional (reflexiva) e outra um tanto livre, espontânea.

Bernard Andrieu (2010) defende essa mesma perspectiva quando descreve o corpo em ação, rejeitando a intencionalidade como pré-condição. O postulado desse autor é de que existe uma dificuldade do sujeito em controlar seu corpo em movimento, o que lhe faz supor que ocorreria uma

transparência “autoscópica” (uma experiência na qual uma pessoa, acreditando estar acordada, vê seu corpo, o ambiente e o mundo a sua volta como se estivesse fora do seu corpo físico), entre o sujeito, seu cérebro e seu corpo, em uma espécie de simultaneidade. No entanto, essa autoscopia do cérebro em ação em um corpo em movimento é impossível, devido às condições fisiológicas. O cérebro tem uma atividade muito mais rápida do que nossa consciência pode acompanhar. Assim, pensamos que conhecemos nosso corpo em movimento por meio de seus fenômenos, sem, no entanto, obter qualquer conhecimento das causas de nossa mobilidade corporal.

Essa ideia de autogestão corporal em ação parece provisória, pois a ação, na realidade, tem um processo que, em determinado momento, é uma flexibilidade. O momento pós-autonomia configura o ato “sensato” assumido por Paul Ricoeur (1986, p. 238), no qual “*un agent peut rendre compte – logon didonai – à un autre ou à lui-même*”, de tal forma que, aquele que recebe estas informações, as aceita como inteligível.

A ação do sujeito é guiada pelo desejo de satisfazer a si mesmo e a sua comunidade. É sobre essas duas perspectivas que estamos tratando aqui: a de um corpo denominado autônomo em ação e a que se orienta por um trabalho de reflexão por parte do sujeito.

O CORPO AUTÔNOMO E O ATO “SENSATO” NO JOGO DRAMÁTICO

Sabemos que não podemos nos mover no mundo sem percebê-lo. Caminhamos em direção ao mundo integrando-o em nós. O exterior não é independente, pertence a um sistema em que o mundo é o ambiente do corpo e a interação com este estabelece uma interatividade das funções neurocognitivas com nossas possibilidades de ação, o que nos leva a entender que o corpo e o cérebro não estão separados.

O cérebro é fruto de uma construção a partir da sua formação neurodesenvolvimental, e sem o corpo, que proporciona interação com o

¹ “um agente pode dar conta-*logon didonai* – de outro ou de si mesmo” (tradução nossa).

mundo, essa construção não poderia ser realizada. Como aponta Andrieu (2010, p. 196):

Le cerveau a des structures innées et son contenu dépend de sa construction d'interaction corporelle avec le monde: des variations d'intensité et de nature des choses banales sont incorporées, distinguant la chair de votre cerveau pour chacune².

Podemos considerar, a partir do pensamento desse autor, que o corpo em ação no jogo dramático não age de outra forma. Essa autogestão corporal, essa ausência de racionalidade e reflexão próprias do quadro de ação, mencionadas por este autor, podem ser percebidas na atividade do jogo dramático quando o corpo se torna autônomo no processo criativo.

Essa autonomia corporal está presente, por exemplo, no depoimento de SB, quando diz que “o corpo é nosso, convivemos com ele todos os dias, mas quando criamos algo com ele no palco temos a sensação, pelo menos momentaneamente, que esse corpo não nos pertence, não é nosso e perdemos a força de usá-lo como queremos, entendeu? É louco.” (SB).

Ou então no depoimento de AM, quando fala sobre um de seus processos criativos:

Quando você ouve uma música e libera seu corpo em busca de força de vontade, e não tem como, é como se você parasse de programar racionalmente e entrasse em contato com camadas do emocional, do real, do que realmente é, sem as máscaras, sem os constrangimentos (AM).

Podemos notar que os depoimentos de SB e AM reforçam a ideia de Andrieu (2010) porque trazem a noção de que os movimentos apreendidos pelos sujeitos criativos em cena em um determinado momento não são “sensatos”. Eles têm uma natureza livre, instintiva e inconsciente, é o que

² “O cérebro tem estruturas inatas e seus conteúdos dependem disso para a construção da interação corporal com o mundo: variações de intensidade e de natureza das coisas mundanas são incorporadas, singularizando para cada um a carne de seu cérebro” (tradução nossa).

podemos chamar de corpo autônomo no ato criativo, aquele a que faz referência esse autor.

Por outro lado, vimos também, a partir das experiências de JC, SB e AM nas análises do tema – jogo dramático e emergência do sujeito –, que é durante a passagem para o gesto que o sujeito social emerge neste quadro. O corpo passa a ser instrumento de organização do discurso, por meio de atos significativos. Nessa perspectiva, o ato “são” proposto por Ricoeur (1986) tem o mesmo significado do gesto defendido por Mead (2006), na medida em que é construído a partir das aparências das ações pensativas que o ator realiza para criar sua trama.

O objetivo não é, então, encontrar o corpo, mas, como aponta Andrieu (2010, p. 87), “*partir du corps agissant*”, tendo em mente a complexidade do quadro dramático do jogo que propomos. Se buscamos encontrar um entendimento da linguagem corporal no palco, então devemos ir além, dentro de um quadro fenomenológico que pode nos ajudar a realizar as ações do sujeito-criador desde o início de sua existência, ainda longe de uma intencionalidade, até o sentido do gesto.

Para tanto, analisamos os efeitos do trabalho corporal nessa vivência a partir de dois momentos: o do aquecimento e o do ato criativo, buscando assim identificar os fenômenos produzidos por esse corpo em ação enquanto distingue suas características. Para melhor compreender essa diferenciação, vejamos a seguir o trabalho corporal nesta atividade, de forma a identificar os seus vestígios e efeitos sobre a natureza da atividade que aqui propomos.

O trabalho corporal no jogo dramático

O processo de trabalho corporal é essencial para a prática do teatro. Com uma metodologia centrada no universo do sujeito criativo, optamos no início desta atividade por aplicar técnicas nas quais o corpo pudesse ser privilegiado. É, portanto, o caminho do início de todo o processo criativo.

³ “começar a partir do corpo atuante” (tradução nossa).

A metodologia desenvolvida sempre parte de momentos de alongamento e conscientização corporal. Pedimos aos atores que relaxem, prestem atenção aos movimentos do corpo, calem-se, projetem-se dentro de si, observem sua respiração e as sensações percebidas naquele momento.

Então, o trabalho de improvisação passa a ser um pretexto para a criação que sempre vai em direção ao sujeito da ação. Escolhemos pretextos formulados por frases curtas, sempre referindo-se a “mim” ou “eu”, por exemplo: “do que tenho medo?”. A proposta era, portanto, investir em uma dinâmica que levasse o ator a trabalhar consigo mesmo, em questões bastante pessoais.

Nessa perspectiva, as instruções dadas são aquelas que pedem ao sujeito que desenvolva a atividade a partir de uma frase curta ou, às vezes, sem uma palavra, bastando trabalhar com imagens e movimentos corporais. Assim, é na ausência de palavras, impulsionadas para os movimentos corporais durante a ativação dos processos psíquicos formulados, que se inicia o processo criativo.

A partir de seus movimentos, o ser em cena descobre aspectos de si mesmo, dele consigo próprio e dele com o outro. O corpo surge como o caminho onde ocorre um fenômeno de percepção por parte do sujeito criativo, por meio e a partir de sua ação no palco. É, portanto, nesta dimensão, que ele está sendo analisado aqui, como um instrumento de percepção do sujeito criativo pelo qual ele toma consciência de aspectos de si mesmo a partir de seus atos em cena.

O momento de aquecimento e o nascimento do corpo extra cotidiano no jogo dramático

No primeiro momento da atividade, a experiência perceptiva do sujeito surge a partir de uma observação em silêncio, sem gestos, mais em profundidade de seu corpo, tentando observar seus movimentos, senti-los, produzir fotos etc. Este é um tempo de ser, não do sujeito criativo. A metodologia utilizada visa refinar a percepção corporal da pessoa que vai ingressar em uma atividade teatral. No nosso caso, a estratégia educacional

foi iniciar, a partir dos aquecimentos, um trabalho de autoconsciência por parte do sujeito criativo.

É um momento em que o corpo fala ao sujeito permitindo que ele se conheça de outra forma. Podemos notar isso na resposta de JC, quando perguntamos como ele se saiu construindo os personagens: “Ao me alongar, me senti fora de mim, me senti como um animal. Fazia-me ver que não me conhecia muito, porque não conhecia os meus aspectos físicos, o meu corpo ... a cada aula percebia que podia ser o que criava, o que imaginava” (JC).

O trabalho de alongamento de que fala JC é baseado em momentos de introspecção, quando os sujeitos são convidados a se deitarem de costas e focar na respiração e no pensamento. Em uma segunda etapa, eles são convidados a se moverem, a se levantarem e a usarem o espaço como quiserem, mas sem estarem totalmente em pé; neste momento o sujeito pode andar de quatro ou mesmo com os dois pés sem realmente ficar em pé, o tórax está baixo e ele deve sempre prestar atenção aos seus movimentos e às partes do corpo que os movimentos exigem. Para JC, este momento foi importante no sentido de ajudá-lo a conhecer-se mais, e o corpo foi para ele um instrumento revelador e uma forma de percepção.

É uma experiência decorrente de momentos de introspecção que também podemos perceber nos depoimentos de JN, quando ela aponta sua difícil vivência com o método e percebe, a partir dessa mesma vivência, que durante o momento de aquecimento no qual trabalhava com tipos de andares, experimentando formas diferentes de apoio com os pés, o quanto sua forma de andar no dia a dia é negligenciada:

Meu excesso de peso era um problema, mas foi uma experiência fantástica. O mais difícil foi fazer as coisas em câmera lenta, ser lenta, agir devagar, porque é quase impossível para mim. O que mais me surpreendeu foi imitar o jeito de andar de cada colega, e tive a certeza, mesmo que já o conhecesse um pouco, que meu jeito de andar era muito negligenciado e feio (JN).

Segundo JN, a introspecção de andar devagar, e depois imitar a lentidão com que os colegas andam, fez com que percebesse o descaso com o próprio corpo. O trabalho de aquecimento trouxe uma consciência de postura

corporal que, para ela, revelou uma negligência consigo mesma. Ao andar em outro ritmo, neste caso, de forma mais lenta, JN teve outras percepções do cuidar de si.

Eve Berger (2009) mencionou esse aspecto da introspecção em sua tese intitulada “Relação com o corpo e criação de sentido na educação de adultos a partir do modelo somato-psicopedagógico”, posicionando a noção de condições extra cotidianas do gesto, fazendo a diferença entre este último e o movimento gestual da vida cotidiana.

Para a autora, a vivência cotidiana é a do movimento rápido (a velocidade usual de execução), com uma meta a ser alcançada, um resultado a ser obtido e pouca consciência do que está acontecendo durante o gesto, entre o início e o fim da viagem. Em contrapartida, a situação extra cotidiana do movimento gestual irá propor vivenciar o movimento lentamente, de forma relaxada, levando em consideração conscientemente o componente linear do gesto (nunca tendo consciência do movimento diário), sem um objetivo funcional a atingir, com uma solicitação atenciosa centrada no andamento da viagem e nos efeitos do gesto.

As condições extra cotidianas são, portanto, projetadas para “produzir” novas percepções, que não teriam existido sem as condições sob as quais o experimento foi feito. Eles criam espanto, o que faz com que surja um interesse por parte da pessoa por aspectos de si mesma e de sua experiência, que ela não conhecia até então e, portanto, surge um novo significado: ser capaz de aparecer.

É uma dimensão do sensível, que surge do movimento corporal quando este assume o sentido de interiorização, fazendo com que as sensações que emergem no sujeito criativo sejam da mesma natureza das que Berger (2009, p. 45) indica como tendo dois sentidos: dentro dos materiais de que nosso corpo é feito (muscular, ósseo, vascular, visceral), mas também, em um segundo estágio, movimentos internos, no âmbito das sensações, das imagens psíquicas trazidas pela experiência corporal, pela imaginação e mesmo pelas projeções ocasionadas pelo gesto e pelo movimento do corpo em ação. O sujeito criativo toma consciência de seu corpo material e vive novas sensações e experiências trazidas por sua postura corporal.

O “movimento interno” para esta autora, cobre vários níveis de diferentes realidades que não são visíveis de fora. Nesse caso, o movimento interno de que fala Berger pode ser qualquer modificação que afete nossa interioridade corporal, emocional, psicológica ou intelectual.

Nessa aceitação, os batimentos cardíacos e a frequência respiratória são categorias de movimentos internos; a passagem de um estado para outro (mudança de estado de tensão corporal, humor, estado psicológico). É uma animação interna que, segundo Berger (2009), não é percebida espontaneamente, leva em consideração uma certa qualidade de atenção e presença à experiência corporal que vai além da relação usual que se estabelece com o corpo; as condições que possibilitam a percepção do movimento interno, em si e no outro, são objeto de aprendizagens específicas, graças a um princípio de cenário denominado “extra cotidiano”.

Para Berger (2009), a percepção do movimento interno não é fácil. Em sua concepção, é necessária uma nova postura por parte do sujeito atuante: “*il faut passer outre l’écran de ces habitudes pour la rencontrer*” (p. 47). Essa visão é baseada nas funções de “condições extra cotidianas” da experiência, desenvolvidas por Danis Bois (2005). Essas condições incomuns, ao modificar as estruturas usuais de nossa relação com o corpo no tipo de uso que fazemos dele, mas também e acima de tudo na atitude usual de atenção, colocam o sujeito em uma experiência de si mesmo que o leva para fora da primeira experiência.

O cenário extra cotidiano é assim denominado em oposição (ou em adição) à experiência cotidiana, esta última constituída por um quadro habitual e uma atitude natural face à relação com a vida, a experiência. Em contraste, uma situação incomum implica que ela ocorre em condições incomuns.

No caso de uma peça dramática baseada no curso de vida do sujeito-criador, uma experiência corporal extra cotidiana é muito eficaz porque ajuda a se aprofundar em si mesmo. No campo da prática teatral, as experiências corporais extra cotidianas têm sido bem exploradas no trabalho desenvolvido

⁴ “é preciso ir além da tela desses hábitos para encontrar” (tradução nossa).

por Jerzy Grotowski (1997) e que hoje é caro ao campo da etnocenologia⁵ na medida em que esta disciplina analisa “comportamentos humanos organizados em espetacularização” (p. 36), levando em conta o sujeito que está em cena como sujeito performático.

Como explica Pradier (1996, p. 418),

tudo o que é fusão com o evento requer um envolvimento do corpo. [...] O performer introduz o físico no imaginário. Podemos dizer que as práticas das artes performativas correspondem a uma física do imaginário, ou mesmo a uma biológica do imaginário, no sentido mais forte do termo. Existe bio (vida) e lógica (organização).

A noção de “biológico”, neste caso, não deve ser tomada de forma reducionista, mas como uma dimensão orgânica. No campo da arte cênica, essa perspectiva foi desenvolvida por Jerzy Grotowski (1997), que defendeu uma organicidade na prática teatral, em que por meio de ações extra cotidianas, o ator encontra o estado de unidade e todos os seus recursos reunidos no corpo como ferramenta básica para a ação organizada. A essa dimensão orgânica que Grotowski encontra nas ações extra cotidianas, agrega-se a presença de um ato pré-reflexivo. Ou seja, a organicidade não é o produto da intenção voluntária, mas um fenômeno que emerge da atividade autoiniciada, de uma inteligência autônoma do corpo. Assim,

a organicidade está quase sempre bloqueada por uma mente que não está fazendo o seu trabalho, uma mente que tenta conduzir o corpo, pensar rápido e dizer ao corpo

⁵ O termo “etnocenologia” é utilizado para identificar o campo disciplinar no qual se situa um novo campo epistemológico que se tem dedicado desde a sua fundação ao estudo das práticas performativas consideradas nos seus contextos específicos, onde ocorre um estudo das relações entre essas práticas, as artes, sistemas de conhecimento, crença e ação. A expressão “prática performativa” refere-se ao neologismo proposto por Jerzy Grotowski durante sua palestra inaugural para a cadeira de antropologia teatral no College de France, 24 de março de 1997. A etnocenologia estuda as práticas performativas de vários grupos culturais e comunidades em todo o mundo com a preocupação primária de temperar, senão de dominar qualquer forma de etnocentrismo. Etnocenologia combina disciplinas científicas dedicadas à exploração e análise do comportamento humano-ciências humanas, (em particular antropologia, etnologia e disciplinas relacionadas) e ciências da vida, (em neurociências particulares), ciências da arte, conhecimento e o ponto de vista de profissionais e públicos.

o que fazer e como [...]. Para que um homem possa atingir tal organicidade, sua mente deve aprender a maneira certa de ser passiva [...] deixando o caminho livre para que o corpo pense por si mesmo (RICHARDS, 2012, p. 113).

Essa noção de organicidade desenvolvida por Grotowski remete a algo como a potencialidade de uma corrente de impulsos, uma corrente quase biológica que vem de “dentro” e que vai para a realização de uma ação específica. Esses impulsos orgânicos são usados na tentativa de limpar bloqueios no corpo para alcançar a plenitude não diária.

Para Maria Leão (2002), o impulso é o movimento de “empurrar de dentro”, como se a ação física, ainda invisível de fora, já tivesse surgido no corpo. “O impulso é como um pequeno empurrão, um golpe vindo de dentro do corpo que se estende em pequenas ações” (LEÃO, 2002, p. 77). Grotowski (1997) confirma o impulso como pertencente a uma interioridade que inspira pequenos impulsos que se corporificam no gesto e na fala.

Entramos aqui no seio de um fenômeno que precede a identificação, como sugerem suas palavras:

Os impulsos são aquilo que precede uma ação visível, que está dentro do corpo e que pressiona para fora, mas que ainda está sob a pele. Não é puramente físico, mas ainda é físico. E depois disso, é como se a pequena ação que você faz tivesse criado raízes. Se você não tem essa coisa acima, não está enraizado. Trabalhando dessa forma invisível, iniciando a reação sem fazê-lo, descobrimos o que são os impulsos (GROTOWSKI, 1997, p. 789).

Portanto, há algo no organismo que vai além da dimensão puramente física do corpo. Na tradição das práticas dos grandes mestres do teatro como Grotowski e Eugenio Barba, essa organicidade pode ser tomada no sentido de corpo/espírito, uma forma de corporeidade do pensamento que, por meio do engajamento do corpo físico, atinge algo que não pode ser.

Não é apenas físico, mas também consciência, pensamento ou mesmo uma relação com aquela outra coisa chamada de “espiritual”. Os dados “imateriais” levam a repensar a parte constitutiva da arte performativa, o núcleo das coisas vivas, da matéria, ao acrescentar a ideia de uma relação a

uma “energia primária”, a um “rio acima”, a um “Além”. Algo íntimo que se assemelha ao que já mencionamos no depoimento do sujeito AM, como “a coisa real, o que realmente é, sem as máscaras”.

Com isso em mente, imaginamos o momento de aquecimento nessa atividade. Mesmo que os objetivos de Jerzy Grotowski (1997) fossem formar atores para o palco, podemos dizer que o espírito da obra se torna igual ao nosso, na medida em que a cena se desenrola dentro do ator, em um ambiente íntimo, proporcionado pelo mesmo movimento extra cotidiano que Berger (2009) menciona e no pensamento de Danis Bois (2005).

Destacamos, assim, que esta conquista se faz a partir de vitórias sobre as resistências reveladas pelo jogo e na solicitação do “performer” em um compromisso extra cotidiano. É, portanto, como prática performática, uma hermenêutica da ação na qual o sujeito criativo assume significados, indo de dentro para fora de si mesmo, dando-lhe assim um sentido de si mesmo. Sobre a emergência do corpo, resta-nos dizer que ela se caracteriza como o momento em que o sujeito está mais consigo mesmo.

Não há necessidade de se apresentar ao outro, as percepções trazidas pelo corpo são antes de ordem individual, significados íntimos que o surgimento do corpo extra cotidiano traz para o palco. Numa prática teatral com histórias de vida, é essencial que o sujeito criativo entre na dinâmica da intimidade e se insira no processo de introspecção fundamental para um desfecho bem-sucedido. O corpo extra cotidiano é, portanto, uma das chaves para que o sujeito em cena tenha uma autopercepção neste trabalho. Podemos notar sua presença ao longo dessa experiência, na medida em que também persiste no processo criativo engendrado pelo gesto da personagem em que o sujeito criativo se revela como sujeito social.

O momento da ação criativa no jogo dramático: o surgimento do corpo pulsional

Este segundo momento do trabalho é marcado pela emergência do gesto na criação. O corpo aparece como uma forma de percepção do sujeito a partir da cena que está construindo. O corpo assume um papel de mediador

entre o que a ação corporal acaba de produzir e o que o sujeito pretende mostrar.

As percepções aparecem com restrições, modéstia e regras. Os atos irreflexivos trazem o sujeito a uma memória corporal instintiva e as ações reflexivas a uma consciência corporal determinada pelo ambiente e negociada na conversa dos gestos quando aparecem os estereótipos e preconceitos do ator em cena.

Notamos outro fato no processo de AM que apareceu no jogo, quando ela diz: “Percebi que tinha acabado de acessar uma memória corporal e emocional, muito íntima, muito forte. Esse movimento pélvico inicial, sinuoso e cheio de desejo, que surgiu espontaneamente trouxe lembranças em mim” (AM). A participante declara ter uma experiência onde retorna ao passado, através de memórias que apareceram durante o processo de criação.

O corpo instintivo e psicossomático que aqui se apresenta pode ser percebido por meio das vivências da participante AM, como um trauma persistente que desperta pelo trabalho corporal. A autoconsciência que o movimento corporal despertou, no caso de AM, revela a dificuldade da participante em superar a questão pessoal. Ela ainda menciona que:

Por ser um movimento ligado à sexualidade, à sensualidade... que eu tinha que repetir, tinha vergonha de repetir achando que era uma exposição muito forte... por sentir me confrontado, tentando contar minha história, tentando acessar as memórias... e certificar que essas questões... não foram resolvidas... e para mim resolvê-las é muito mais difícil do que eu imaginava [...] (AM).

O corpo apresenta-se a ela como um limite, é o portador da vergonha. O corpo, como um instrumento de percepção bidirecional, destaca uma ferida antiga desde uma perspectiva íntima do sujeito, e usa a representatividade do gesto corporal para significar esse acontecimento no seu curso de vida.

Percebemos, assim, nessa dinâmica, um diálogo entre as dimensões externa e interna do sujeito, que se dá durante a construção de sua obra. Nessa perspectiva, encontramos aqui a noção de “Eu-pele” tratada por Didier

Anzieu (1989), e notamos que o quadro psíquico do sujeito dessa experiência possui a dinâmica dialógica que o autor denomina de “Eu-pele”, por ser uma membrana simbólica nutrida por realidades que vêm de duas direções: de “fora” e de “dentro” e que mobilizam “realidades” integradas no psiquismo do sujeito durante sua vida, como seus traumas, seus valores morais etc.

Considerar o arcabouço psíquico do sujeito AM dessa forma nos remete a Anzieu (1989) na medida em que consideramos a pele como ele, como um envoltório de todo o corpo, onde o sujeito guarda toda sua história, como um recipiente de experiências. No caso de AM, o movimento de sua pele gerou um “self” instintivo que podemos identificar como o centro de toda a sua experiência na criação.

Como aponta Anzieu (1989, p. 133), o “O Eu-pele só é continente se houver pulsões para serem contidas e localizadas em fontes corporais”. O corpo para o AM, nessa experiência, surge como uma forma de autopercepção na medida em que desperta a consciência através do movimento corporal como um “empurrão”, como motor de ação nascido de um impulso, como um limite entre o psíquico e o somático, como representante psíquico das excitações que vêm do interior do corpo e chegam ao psiquismo, como medida da demanda de trabalho que se impõe ao psíquico em decorrência de sua ligação com o corporal.

Como aponta Anzieu (1989, p. 133):

A pulsão só é sentida como tensão geradora, como força motriz, se ela encontra limites e pontos específicos de inserção no espaço mental onde ela se mostra e se sua origem é projetada em regiões do corpo dotadas de uma excitabilidade particular. Esta complementaridade da casca e do núcleo fundamenta o sentido da continuidade do Self.

Uma “auto continuidade” que, no caso de AM, aparece como uma duplicação em que um sujeito individual se revela ao mesmo tempo que faz parte de um grupo. Essa pele destacada é a mesma que Anzieu menciona em seu livro como uma pele constituída a partir de um ego e que desenvolve sua função “por um duplo suporte, biológico e social” (1989, p. 137).

O trabalho corporal, nessa perspectiva, pode ir a uma profundidade, mas é então enquadrado para o “fora” como e quando o sujeito criativo o associa a valores morais e sociais. O corpo é, portanto, a forma de percepção de uma parte de si que estava dormindo e que o movimento corporal despertou, permitindo que o sujeito no palco percebesse um pedaço de si.

A emergência do corpo social

Já mencionamos com Mead (2006) a emergência do “eu” no gesto como um segundo momento de descoberta do sujeito em cena, quando o sujeito criativo se confronta com o sujeito social. Percebemos esse fenômeno na fala de AM, quando ela disse que tinha vergonha de repetir o movimento por estar ligado à sexualidade. No sujeito JC, podemos identificar a percepção do sujeito social por meio do gesto corporal, quando ele se torna confortável no processo de improvisação.

Para JC, os movimentos não combinavam com a sua identidade: era um “sinal de falta de masculinidade”. Nesse quadro, os movimentos corporais tornam-se reveladores do sujeito social a partir do momento em que o sujeito em cena inicia uma negociação, estabelecendo um processo dialógico entre o dentro e o fora de si, para construir sua trama. No caso de JC, ele aparece no palco em meio a estereótipos que o impedem de se aprofundar em sua criação. Os gestos do personagem são, portanto, algo que assusta o sujeito JC, gerando o medo de ser condenado pelo outro.

O corpo do sujeito criativo, neste momento, torna-se menos orgânico, porque também se torna menos espontâneo. O sujeito criativo muda sua postura nessas ações, deixa de sentir o movimento e passa a refletir sobre ele. É por isso que Grotowski estabeleceu uma diferenciação entre gesto e ação, na prática teatral.

Para definir melhor a ação orgânica, Grotowski (1997) começa estabelecendo uma distinção fundamental entre gesto e ação: no ator orgânico, há ação. O que vemos é que todo o seu corpo está vivo, há vida de dentro, nenhum gesto, mas reações e impulsos prolongados em ação. Por outro lado, o ator não orgânico faz gestos: “A periferia do corpo é a primeira. Esses gestos não estão realmente vivos, não estão realmente enraizados no

corpo. Há uma dominação do gesto” (GROTOWSKI, 1997, p. 80). Na terminologia deste autor, um gesto é o resultado de uma ordem voluntária e deliberada do cérebro, executada pela musculatura periférica responsável pelo movimento. É uma sucessão de posições, figuras, fatias de movimento parado que formam uma imagem. Quanto a uma ação, ela sempre começa dentro do corpo; surge de uma corrente de impulsos orgânicos, de um pré-movimento antecipatório e de um estado interno que procede das modulações diminutas da musculatura profunda do corpo. Uma ação dá uma sensação de continuidade fluida, não vemos mais posições, mas um fluxo contínuo de transições.

Levando em consideração a contribuição de Grotowski (1997), podemos dizer que, nesta atividade, a ação é antes um trabalho individual como por exemplo as ações orgânicas do movimento da pelve de AM, ou dos movimentos corporais de JC que fazem aparecer os animais. O corpo surge assim como uma caixa em que se esconde um passado, que para o sujeito AM é a experiência “real” do ser, que mostra o sujeito sem máscara e que, portanto, não é personagem. A ação é a principal característica dessa experiência, no primeiro momento, e o gesto seria a extensão dessa ação.

Essas duas expressões corporais do sujeito que está em cena demonstram uma experiência de consciência, como vimos na primeira análise. A consciência em nosso caso é gerada por uma percepção relacionada às habilidades motoras do corpo. Portanto, não é apenas uma atividade de obtenção de informações sobre o mundo exterior, ela também é colocada diretamente entre si e seu corpo, entre o corpo e o meio ambiente. Assim, como Merleau-Ponty (1999, p. 101) sublinhou, referindo-se à ligação entre percepção e movimento: “é o corpo em movimento que percebe, é o corpo como instrumento capaz de ação que está na base da percepção. É todo o organismo em sua estrutura e matéria que se torna perceptivo”. E, em meio a ação e percepção existe o “corpo como potência de ação determinada da qual conheço antecipadamente o campo ou o alcance, há meu meio circundante como conjunto dos pontos de aplicação possíveis dessa potência” (1999, p. 153).

O corpo no jogo dramático como via de aquisição da consciência de si

Numa perspectiva fenomenológica a partir do pensamento de Merleau-Ponty (1999), Dorothee Legrand (2010) traça as dimensões da autoconsciência levando em consideração a noção de um “sujeito de si”, correspondente ao sujeito da experiência. Para essa autora, no caso de uma experiência perceptiva, o sujeito pode tomar como objeto de experiência tanto a si mesmo, isto é, a imagem de si mesmo, quanto objetos “não-eu”. Legrand (2010) dá o exemplo de um sujeito que se olha no espelho e percebe seu rosto, tomando-o como um objeto intencional. Quando ele volta seu olhar para a moldura que envolve o espelho, ele permanece um “auto sujeito”, entendendo que ele percebe um objeto “não-eu” que é a moldura. Essa distinção que o autor faz entre “auto sujeito” e “auto objeto” diz respeito à forma como a autoconsciência é estruturada, portanto, cada ato intencional de consciência pode ser adequadamente descrito como tendo dois polos, um “polo do sujeito” e um “polo de objetos”. Para a autora, essas duas instâncias acontecem de forma consciente por parte do sujeito, o que o torna consciente de si mesmo como sujeito e/ou como objeto. No entanto, essa diferenciação traz duas características que apresenta como “forma transitiva” e “forma não transitiva” de autoconsciência. As “formas transitivas de autoconsciência” implicariam em o sujeito dirigir sua experiência para um objeto intencional, sendo esse objeto ele mesmo. Nesse caso, ver-se através de um espelho seria mais bem utilizado como exemplo.

Por outro lado, “formas não transitivas de autoconsciência” implicam em o sujeito não direcionar sua experiência para si mesmo como objeto, o que lhe permite experimentar-se como objeto, como um sujeito que percebe pelo exemplo. A intenção de Legrand (2010) é mostrar que essa oposição entre sujeito e objeto, consciência transitiva e consciência não transitiva, é muito nítida para capturar a complexidade das diferentes formas de autoconsciência como objeto que envolve dimensões subjetivas. Para ela, o que se torna mais importante, que deve estar dentro dessa ideia, é que, embora o “self” possa ser adequadamente concebido como corporal de uma forma não metafórica, as dimensões subjetiva e objetiva da autoconsciência corporal são inseparáveis, mesmo que permaneçam irreduzíveis uma da outra.

Ao aceitar essa ideia de Legrand (2010) na atividade de jogo dramático que aqui analisamos, argumentamos que a percepção de si por meio do corpo, empreendida pelo sujeito criativo nesse contexto, é permeada pelas duas condições mencionadas por essa autora. As dimensões subjetivas do sujeito no palco são aquelas mais íntimas percebidas nas alas mais profundas do próprio sujeito. Por outro lado, a outra forma de autopercepção, aquela que emerge das ações que a autora descreve como objetivas, encontramos quando o sujeito criativo mede, por meio de um processo de feedback, suas ações corporais em relação aos valores sociais.

Essa autopercepção pelo corpo que podemos identificar a princípio como subjetiva, caracteriza-se como uma percepção de si mesmo por meio dos movimentos corporais que surgem em cena, advindos das sensações e sentimentos que remetem ao sujeito criativo para um momento de sua vida.

Podemos encontrar esse exemplo no trabalho do sujeito AM, quando ela relata ter percebido que o movimento corporal a trouxe de volta ao seu passado: “Percebi que acabava de acessar uma memória corporal e emocional muito íntima, muito forte. Esse movimento pélvico inicial, sinuoso e cheio de desejo, que surgiu espontaneamente, trouxe lembranças em mim” (AM).

Por outro lado, a autopercepção da dimensão objetiva proporcionada pelo corpo é adquirida pelo sujeito criativo quando ele começa a criar sua trama e quando surge o sujeito social. É o caso, por exemplo, de JC, quando afirma que a “luz é uma característica do feminino, um corpo de luz é sinal de falta de masculinidade, quebra minha identidade” (JC). Nesse caso, o corpo surge como um lugar onde despertam sensações condenadas e estereótipos. É, portanto, revelador de uma identidade e, conseqüentemente, de um sujeito social. O sujeito SB enfatiza esse aspecto quando menciona em seu diário que:

Com o tempo, percebi que além de todos os fatores condicionantes do corpo, havia outro aspecto em meu trabalho que era o responsável principalmente pelo efeito do “senso crítico”: a carga de valores sociais que se acumulam ao longo da nossa vida e que expressamos coercivamente na nossa forma de falar, nas nossas ações, no nosso corpo (SB).

Desses dois últimos exemplos, podemos dizer que o corpo desperta uma autopercepção de dimensão objetiva, onde o sujeito criativo estabelece um controle corporal tentando manipular os movimentos. O corpo na peça dramática aparece assim como um instrumento que permite ao ator fazer analogias entre o que o corpo produz como movimento e os significados que esse corpo traz para ele.

As analogias que o sujeito faz entre o movimento corporal que aparece no palco e seus momentos de vida são produto do próprio trabalho corporal. Quando se concretiza na ação, as sensações que o movimento desenvolve estão associadas a um conjunto de imagens e memórias. A autopercepção do sujeito é, portanto, resultado de um corpo que se move em sua direção interior e exterior, de um sujeito que procura organizar-se no trabalho criativo. No entanto, devemos distinguir aqui a estrutura deste fenômeno, que surge nessa experiência a partir do trabalho corporal apreendido pelo ator no palco.

Conclusões

O trabalho corporal envolvido no jogo dramático desperta impulsos orgânicos e mobiliza ações que tensionam a noção de consciência e automatismo do movimento. As pessoas que se movimentam passam a ter mais ciência do seu movimento, e passam também a se questionar quanto à extensão do controle racional sobre seus músculos, ossos e membros, permitindo por diversas vezes o despertar de uma organicidade.

Por outro lado, durante o processo criativo, ao lidar com imagens que permeiam e perpassam o corpo do ator, também são percebidos alguns discursos sociais e estereótipos presentes, marcados no corpo. Quando surge a iminência de um outro observar o gesto, a auto-observação torna-se mais crítica e faz surgir uma oportunidade para a tomada de consciência dos estereótipos que habitam a relação do sujeito com seu corpo.

De fato, a própria tomada do corpo como um objeto, como que terceiro, afastado, e não subjetivo, é uma marca evidente de como a experiência de si com o próprio corpo é contaminada. Ao inventar um outro

com uma personagem, emergem traços pessoais do sujeito, valores morais e sociais que são colocados sob uma lupa.

O olhar do outro no trabalho coletivo acrescenta também outra perspectiva. O corpo e suas ações, quer permitindo uma intencionalidade mais clara, quer permitindo um espaço à espontaneidade dos impulsos orgânicos e livres, são, no jogo dramático, vetores de transformações pessoais e, por isso mesmo, torna-se algo permissivo a novas constatações. Dito isso, a experiência do jogo dramático surge como uma proposta de retomada de consciência, onde o sujeito que vivencia tal experiência, pode formar-se por si mesmo.

Referências

ANDRIEU, Bernard. Le corps dans l'acte de son cerveau. *In*: BERTHOZ, Allain; ANDRIEU, Bernard (Org.). *Le corps en l'acte*. Nancy: PUN, 2010.

ANZIEU, Didier. *O eu-pele*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER, Eve. *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. 2009. Tese-Doutorado em Ciências da Educação. Université Vincennes Saint-Denis (Paris VIII), 2009.

BOIS, Danis. Corps sensible et transformation des représentations: propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation. Tese em didática e organização de instituições educacionais. Université de Séville, 2005.

CABRAL, Beatriz. *Drama como método de ensino*. São Paulo, Hucitec, 2006.

GROTOWSKI, Jerzy. *Leçons au Collège de France*. Paris: Collège de France, 1997.

LEÃO, Maria. Le pré-mouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performer: méthodes d'entraînement à travers la méthode Danis Bois. 2002. Tese-Doutorado em Ciências da Educação. Université Vincennes Saint-Denis (Paris VIII), 2002.

LEGRAND, Dorothée. Nous ne sommes pas des anges: subjectivité et objectivité corporelle. *In*: BERTHOZ, Allain; ANDRIEU, Bernard (Org.). *Le corps en l'acte*. Nancy: PUN, 2010.

MEAD, George H. *L'esprit, le soi, et la Société*. Paris: PUF, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PRADIER, Jean-Marie. Ethnoscénologie: la profondeur des émergences. *In: Internationale de l'Imaginaire*, n. 5. *La scène et la terre: questions d'ethnoscénologie*. Babel, 1996.

RICOEUR, Paul. *Du texte à l'action*. Paris: Seuil, 1986.

RICHARDS, Thomas. *Trabalhar com Grotowski sobre as Ações Físicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

WILLE ZUR MACHT E ÜBERMENSCH: QUE EU VENHA A SER QUEM EU SOU!

Everton Nery Carneiro¹
Távora Furtado Ribeiro²

Resumo: Ao trabalhar com os conceitos nietzschianos *Wille zur Macht* e *Übermensch*, objetivamos tratá-los na perspectiva de responder a seguinte questão: como se chega a ser quem se é? Operando como um tradutor traidor, observamos a escrita bailarina nietzscheana, refletindo sobre os conceitos citados, em articulação com outras enunciações teóricas. Assim, nosso objeto investigativo é o próprio Nietzsche em sua obra biográfica intitulada “*Ecce Homo*”(Eis o homem), diante do problema apontado, seguimos o que o próprio mestre da suspeita, Nietzsche, articula no que se refere à formação humana, constatando que esta vai sendo construída em uma grande luta, pois para se “chegar a ser o que se é” é necessário combater o que já se é.

Palavras-Chave: Formação humana. Suspeita. Ser.

WILLE ZUR MACHT AND ÜBERMENSCH: MAY I BECOME WHO I AM!

Abstract: When working with the Nietzschean concepts *Wille zur Macht* and *Übermensch*, we aim to treat them from the perspective of answering the following question: how do you get to be who you are? Operating as a traitorous translator, we observe the Nietzschean ballerina writing, reflecting on the mentioned concepts, in articulation with other theoretical enunciations. Thus, our investigative object is Nietzsche himself in his biographical work entitled

¹ Docente da Universidade do Estado da Bahia. Pós Doutor em Educação(UFC). Doutor e Mestre em Teologia pela Escola Superior de Teologia (CAPES 06). Especialista em Filosofia Contemporânea (São Bento); Especialização em Ética, Teologia e Educação (EST); Especialista em Educação, desenvolvimento e Políticas Públicas (FACIBA); Licenciatura em Geografia (UEFS); Bacharelado em Teologia (STBNE); Licenciatura em Filosofia (FBB). Professor permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) onde atua como coordenador da Linha 02 (Novas formas de subjetivação e organização comunitária). Membro do GEPERCS (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde).

² Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado em Educação) nas linhas: Educação, Currículo e Ensino e História e Memória da Educação. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1983); Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2002). Concluiu Estágio Pós-doutoral na École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) sob a supervisão de Michel Löwy com bolsa CNPq. Foi diretor eleito da Faculdade de Educação da UFC entre 2003-2011. Professor-pesquisador do Convênio de Colaboração entre o Programa de Mestrado em Antropologia de Iberoamérica da Universidade de Salamanca (MAI) e Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes (E-Luta) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).

“Ecce Homo” (Here is the man) that it is being built in a great struggle, in order to “become what one is” it is necessary to fight what one already is.

Keywords: Human formation. Suspicion. To be.

Introdução

Em “*Ecce Homo*”, Nietzsche assimila Zaratustra a Dioniso, concebendo o primeiro como o triunfo da afirmação da vontade de poder e o segundo como símbolo do mundo como vontade, um deus artista, totalmente irresponsável, amoral e superior ao lógico. Para Dioniso, o sofrimento, a morte e o declínio são apenas a outra face da alegria, da ressurreição e da volta, pois “a morte é um pré-requisito para o nascimento do novo” (YOUNG, 2014, p. 465), é, pois, uma semente, sendo “mensageira da vida” (HOLDERLIN, 2012, p. 61).

Vê-se assim, de forma transparente a importância deste estudo, pois para Nietzsche, bondade, objetividade, humildade, piedade, amor ao próximo, que são valores cristãos, constituem valores inferiores, impondo-se sua substituição, pelo orgulho, pelo risco, pela personalidade criadora, pelo amor ao distante. O forte é aquele em que a transmutação dos valores faz triunfar o afirmativo na vontade de poder, pois “somos nós que damos valor ao mundo. Os pensamentos são ações’. Interpretar é se tornar mestre de alguma coisa: dar forma, estruturar, dominar” (MACHADO, 1999, p. 94-95).

Pensamos e abordamos aqui, ao lado da vontade de poder (*Wille zur Macht*) no que se refere ao ser humano se tornar quem é, o além-do-humano (*Übermensch*) e, sobre essa expressão temos:

O homem é uma corda atada entre o animal e o além-do-homem (*Übermensch*), – uma corda sobre um abismo. Perigosa travessia, um perigoso estar-a-caminho, um perigoso olhar-para-trás, um perigoso estremecer e se deter. Grande, no homem, é que ele é uma ponte e não um objetivo: o que pode ser amado, no homem, é que ele é uma passagem e um declínio (NIETZSCHE, 2011, p. 16).

Sendo o homem essa corda sobre o abismo, entre, de um lado desse abismo, o animal e, do outro lado, o *Übermensch*, o homem é então uma ponte, uma travessia, portanto não é objetivo. O *Übermensch* é apresentado

por Zaratustra na obra Assim Falou Zaratustra, que para Nietzsche é um “quinto evangelho” (NIETZSCHE *apud* YOUNG, 2014, p. 445); ou seja, um trabalho religioso, um novo livro sagrado que “desafiaria todas as religiões existentes” (NIETZSCHE *apud* YOUNG, 2014, p. 445), em que até mesmo “os poetas do Veda sejam sacerdotes, e indignos mesmo de desatar as sandálias de um Zaratustra.” (NIETZSCHE, 2008, p. 85). A parte 6 do capítulo intitulado “Assim falou Zaratustra” pertencente a *Ecce Homo*, nos leva a intuir que Nietzsche trabalha com a ideia de que a obra “Assim Falou Zaratustra” foi escrita por “Deus”³, tendo inclusive assim afirmado: “Zaratustra se sente como a forma suprema de tudo que é” (NIETZSCHE, 2008, p. 86).

Esses dois conceitos nietzschianos dispostos no título (*Wille zur Macht e Übermensch*) são aqui trabalhados na perspectiva de entendermos e buscarmos pistas para responder à questão: como eu venho a ser quem eu sou? Para realizar essa empreitada, caminharemos com Nietzsche, impulsionados pelo vigor e suspeita na abordagem dos conceitos, das múltiplas perspectivas e construções genealógicas.

Sobre vontade de poder (*Wille zur Macht*)

Seguindo a perspectiva de Barrenachea (2006), a episteme carece de vigília, sendo limitada, ou seja, o conhecimento, tal como conhecemos possui seus limites, principalmente no que se refere à gênese da vida e sua inovação e falta de previsibilidade. O descomedimento de saber e de lembrança conspira contra o ser humano. Para improvisar a existência possível, ele precisa do manto das ilusões, do esquecimento do já sabido.

Seguindo esse percurso, percebemos uma ligação visceral entre conhecimento, memória e existência para os gregos trágicos. Uma ligação orgânica de tal maneira que a existência era mantida a base da arte via o

³ “Deve-se pensar previamente que nos nomes Deus e Deus cristão no pensar de Nietzsche são usados para a designação do mundo supra-sensível em geral. Deus é o nome para o âmbito das ideias e dos ideais. Esse âmbito do supra-sensível vale como o mundo verdadeiro e autenticamente real desde Platão [...]. Diferenciando-se dele, o mundo sensível é apenas o mundo do aquém, o mundo mutável e, por isso, o mundo meramente aparente, não real [...]. Se [...] chamarmos mundo sensível ao mundo físico em sentido lato, o mundo supra-sensível é o mundo metafísico.” HEIDEGGER, M. Caminhos de floresta. “A Palavra de Nietzsche: ‘Deus morreu’”, p. 250.

esquecimento, pois a sabedoria não era procurada a qualquer preço, sendo as miragens artísticas a condição fundamental, por mais paradoxal que possa parecer:

Ah! Esses gregos, sabiam realmente viver! Para viver, importa ficar corajosamente na superfície, manter-se na epiderme adorar a aparência, acreditar na forma, nos sons, nas palavras, em todo o Olimpo da aparência! Esses gregos eram superficiais – por profundidade (NIETZSCHE, 2012, Prefácio, p. 4).

Saber viver, coragem na pele e “superficiais por profundidade”⁴, são elementos visíveis de forma epidérmica, de forma onde a essência do mundo não se esconde, pois na arte trágica, a aparência consistiria em um surgir, pois “O projetar da aparência é o processo artístico originário. Tudo que vive, vive na aparência.” (NIETZSCHE *apud* CASANOVA, 2003, p. 46). De uma forma geral pensamos que a arte transfigura a vida, mas tão somente com a perspectiva nietzschiana, é que com a tragédia, a crença na eternidade da vida vai ser expressa. Essa expressão acontece, segundo Nietzsche, via um duplo divino representados por Apolo e Dionísio. O primeiro representa o deus “do limite, da medida, da luz, das profecias ...,” (NIETZSCHE, *apud* SUAREZ, 2011, p. 37) da aparência e do sonho, como afirma Nietzsche: “deus de todas as faculdades criadoras de formas, e também o deus da adivinhação.” (NIETZSCHE, 2004, p. 21). O segundo é o deus do sofrimento, do ilimitado, da natureza (NIETZSCHE, 2004, p. 24-28), que assim “revela a crueza da existência” (MONIZ, 2007, p. 29) Vale ressaltar que “Dionísio e Apolo têm na filosofia nietzschiana o mesmo significado que a ideia e a representação na schopenhaauriana” (LIMA, 2006, p. 48). Assim, pode ser entendido sem dicotomia: de um lado, Apolo, a representação; do outro lado, Dionísio, a vontade. Sem dicotomia, pois “Vede: Apolo não podia viver sem Dionísio”

⁴ Tratar a metáfora da profundidade e da superfície é recorrente em Nietzsche e temos assim: “Quem se sabe profundo luta pela clareza, quem gosta de parecer profundo aos olhos da multidão luta pela obscuridade. Porque a multidão considera profundo tudo aquilo que não consegue ver ao fundo. Ela é tão medrosa! E gosta tão pouco de mergulhar na água.” Nietzsche, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. Tradução Paulo César de Souza. 1a ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2012. Aforismo 173.

(NIETZSCHE, 2004, p. 35). Atente-se para uma leitura possível que para Nietzsche o divino⁵ é um homem, tal como ele escreve no aforismo 295 de “Para além do Bem e do Mal”. Sendo assim ele é um artista e a arte é em concomitância, apolínea e dionisíaca.

É, pois, às suas duas divindades das artes, a Apolo e Dionísio, que se refere a nossa consciência do extraordinário antagonismo, tanto de origens como de fins, que existe no mundo grego entre a arte plástica ou apolínea e a arte sem formas ou musical, a arte dionisíaca (NIETZSCHE, 2004, p. 19).

Caminhar nessa direção é compreender que homem e mundo se encontram nesse antagonismo que é harmônico. Podemos dizer que Nietzsche busca criar uma forma de pensar cuja intenção é traduzir a vida. Essa forma de pensar é o que se denomina de filosofia dionisíaca ou trágica, que nos remete a um estar e ser dionisiacamente na existência, em que Apolo e Dionísio são categoricamente indispensáveis. Chamamos atenção que o dionisíaco não pode ser representado, mas apenas experimentado na tragédia. Não temos dúvida, a arte é indispensável e inseparável da vida, inclusive “como fenômeno estético a existência nos é suportável, e por meio da arte nos são dados os olhos e as mãos e, sobretudo, boa consciência, para poder fazer de nós mesmos um tal fenômeno” (NIETZSCHE, 2012, parágrafo 107). Viver a arte trágica é experimentar a tragicidade da vida, onde se vive os temas, os problemas humanos individuais e universais que aparecem sem solução e carregados de paradoxo, tais como: o dito e o não-dito, consciência e coletividade, liberdade e necessidade, amor e ódio. Nesse processo ocorre o êxtase, uma embriaguez, uma saída de si mesmo e um reencontrar-se consigo mesmo (ROHDEN, 2009, p. 24-26). Afirma-nos Nietzsche que não há tragédia sem sofrimento e que a essência do trágico é o sofrimento inocente

⁵ É importante trazer a máxima de Inácio de Loyola, que está gravada no seu epitáfio: “*Non coeceri máximo, contineri mínimo, divino est.*” (Divino é não se limitar pelo máximo, mas conter-se no mínimo.) Nota da Tradutora. SCHUBACK, Márcia Sá Cavalcante. Apresentação. IN: HOLDERLIN, Friedrich. *Hipérion ou O Eremita na Grécia Antiga*. Tradução, notas e apresentação Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Forense, 2012, p. 29.

(NIETZSCHE, 2006, p. 43-44). É nesse processo que a tragédia vive o eterno retornar a si mesmo, a partir da sua tradição histórico-religiosa, que promove esse encontro. É necessário dizer que:

Os gregos, que com seus deuses dizem e, ao mesmo tempo, calam a doutrina secreta de sua visão do mundo, erigiram duas divindades, Apolo e Dionísio, como dupla fonte de sua arte. Na esfera da arte esses nomes representam antíteses estilísticas que caminham uma junto à outra, quase sempre lutando entre si, e só uma vez aparecem fundidas, no instante do florescimento da 'vontade' helênica, formando a obra de arte da tragédia Ática (NIETZSCHE, 2005, p. 553).

Sabedores disso e compreendendo essa dinâmica a partir de Nietzsche, nos lançamos sobre o conceito de 'vontade' e de vontade de poder (*Wille zur Macht*)⁶. Inicialmente vontade e "Apesar de a vontade atravessar toda a obra de Nietzsche como um tema importante, tanto o conteúdo do conceito quanto a avaliação da vontade se modificam no decorrer de seus trabalhos" (NIEMEYER, 2014, p. 573). Assim vai Nietzsche escrevendo, desenvolvendo um texto, um jeito de escrever em que a conciliação ou a reconciliação é algo improvável, pois o que está sempre em jogo é o paradoxo e a ambiguidade, tendo por marca uma dinâmica de escrever que está sempre dizendo e negando o que disse, fazendo uma leitura de si mesmo e se relendo sempre, ou seja interpretando e reinterpretando o interpretado (ALMEIDA, 2005, p. 273-275)

Pensamos que não há como separar vida e obra no trabalho filosófico de Nietzsche, e ele faz observações nesse sentido em "Dos desprezadores do corpo" de Assim Falou Zaratustra: "O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um

⁶ "A preposição *zur* (para, em direção de) na expressão *Wille zur Macht* (vontade de potência) acentua o caráter móvel, dinâmico e fluido da vontade como vir-a-ser, como tornar-se." ALMEIDA, Rogério Miranda de. *Nietzsche e o paradoxo*. Edições Loyola, São Paulo, 2005. p. 103.

⁷ "O termo *Wille* entendido enquanto disposição, tendência, impulso e *Macht* associado ao verbo *Machen*, fazer, produzir, formar, efetuar, criar." MARTON, Scarlett. Da Biologia à Física: vontade de potência e eterno retorno do mesmo. Nietzsche e as ciências da natureza In: BARRENECHEA, Miguel Angel de [et al.] *Nietzsche e as ciências*. Rio de Janeiro: 7letras, 2011.

rebanho e um pastor” (NIETZSCHE, 2011, p. 35). E ainda mais em “A oferenda do mel”: “Com a minha melhor isca pesco hoje os mais prodigiosos peixes-homens!” (NIETZSCHE, 2011, p. 226). Eis Nietzsche em sua sabedoria, que é a arte de viver e fazer isso com arte. Fazer isso é sempre inovar, pois “convicções são inimigos da verdade mais perigosos que as mentiras.” (NIETZSCHE, 2005, p. 239). Sistemas e convicções não são a base ou a força da produção filosófica nietzschiana, entretanto isso não impede a sua coerência e a sua força interna, assim como ele diz: “De tudo escrito, amo apenas o que se escreve com o próprio sangue. Escreve com sangue; e verás que sangue é espírito” (NIETZSCHE, 2011, p. 40). Escrever com sangue é a coerência de Nietzsche e, fazer isso é manter-se vivo e proclamar a vida. Apesar do mundo mostrar-se terrível, é possível, segundo Nietzsche, experimentar um êxtase de alegria:

É um fenômeno eterno: sempre a vontade insaciável encontra meio de ligar as suas criaturas à existência e de as forçar a continuar a viver com o auxílio de uma ilusão derramada sobre as coisas. Este é retido pela felicidade socrática do conhecimento e pelo sonho quimérico de poder sanar com ela a chaga da vida; aquele é fascinado pelo véu da beleza da arte que o vento agita diante dos seus olhos; outro fica por sua vez consolado com a noção metafísica de que, sob o turbilhão de aparências, a vida eterna prossegue no seu curso imutável; sem falar das ilusões mais comuns, e mais fortes ainda, que a vontade consegue a cada instante suscitar (NIETZSCHE, 2004, p. 110-111).

Essa vontade que não é saciada jamais, sendo por meio da metafísica do artista que consegue chegar ao seu esplendor e êxtase total, fazendo com que a existência em sua seriedade seja vivida em alegria, ou experienciada na tragédia. Os textos de Nietzsche vão assim sendo provocadores, interrogadores, condenando-nos a um questionar permanente a respeito da nossa vida, da nossa leitura e da nossa interpretação, sendo sua escrita carregada de vários estilos e esta é sua singularidade, aliada às múltiplas mensagens e entre as várias mensagens de Nietzsche se encontra a mensagem

trágica que é uma mensagem de afirmação da vida, “afinal só se vive a experiência de si mesmo” (NIETZSCHE, 2011, p. 177).

De vontade passamos a vontade de poder. “Quando se fala da vontade de poder como princípio filosófico, na maioria dos casos não se recorre aos textos de Nietzsche [...], mas antes, e principalmente, à interpretação de Heidegger” (NIEMEYER, 2014, p. 575). Feito esse comentário, seguimos pelo caminho da busca pelas fontes nietzschianas da expressão, e as mesmas encontramos em: “Assim Falou Zaratustra”, “A Gaia Ciência”, “Para um Genealogia da Moral”, “O Caso Wagner”, “Crepúsculo dos ídolos”, “O anticristo”, “Ecce homo”, “A origem da Tragédia” (NIEMEYER, 2014, p. 574). São textos variados com aparições por vezes indiretas. Esta expressão, “vontade de poder é associada ao nome de Nietzsche, enquanto palavra-chave, como quase nenhuma outra” (NIEMEYER, 2014, p. 574). Qual o motivo? “A compilação de mesmo nome que deve ser lida como um projeto da irmã de Nietzsche de construir uma obra principal sistemática do seu irmão” (NIEMEYER, 2014, p. 574). Nietzsche não levou esse projeto a frente, provavelmente porque ele considerou que “não seria (mais) possível esclarecer o mundo a partir de um único princípio” (NIEMEYER, 2014, p. 574).

Em “Assim Falou Zaratustra” a expressão surge pela primeira vez em “Das mil metas e uma só meta”: “Uma tábua de valores se acha suspensa sobre cada povo. Olha, é a tábua de suas superações; olha, é a voz de sua vontade de poder” (NIETZSCHE, 2011, p. 57). Os valores, ou seja, a moral é a afirmação da vontade de poder de um povo. Após essa primeira aparição a expressão tem lugar em “Da superação de si mesmo”: “Chamais ‘vontade de verdade’, ó mais sábios entre todos, aquilo que vos impede e inflama? Vontade de tornar pensável tudo o que existe: assim chamo eu à vossa vontade!” (NIETZSCHE, 2011, p. 108). Vontade de verdade é vontade de poder e esta tem vínculo com o prazer e este possui relação direta com a sensação de aumento do poder. Assim os fisicamente mais fortes lutam, pois conseguem ter prazer exercendo sua força, isso tudo transitando entre a dor e o prazer, na perspectiva de sentimentos de poder. A luta exige permanentemente atitudes beligerantes e isto provoca a procura instintiva de responsabilidades, a criação de inimizades, inclusive se arriscando a tornar-se inimigo de si próprio. Ao realizar essa ação, vai exercitando sua força e vontade de poder,

que faz parte da sua essência. Tudo isso segue o inverso da ação da sociedade da quietude, pois esta faz um tipo de ação baseada em uma pseudomoral. Mas o que é moral? Segundo afirma Nietzsche “nada mais é [...] que a obediência aos costumes” (NIETZSCHE, 2014, p. 375). A última aparição em Zarathustra ocorre em “Da redenção”:

A vontade já se tornou seu próprio redentor e mensageiro da alegria? [...] E quem lhe ensinou a reconciliação com o tempo, e o que é mais alto que toda a reconciliação? Algo mais alto que toda reconciliação tem de querer a vontade que é a vontade de poder —: mas como lhe acontece isso? (NIETZSCHE, 2011, p. 134-135).

Quando a vontade se torna a própria redenção e mensagem da alegria isso faz com que a reconciliação ocorra via a vontade de poder e esta é redentora e mensageira. Não existe, portanto, distante opção, tudo é vontade de poder. Enquanto a primeira aparição é “autolegislação”, a segunda é “saber” e a última é “afirmação”, sendo que “na simbologia cristã, a reconciliação com o pai é a imagem primordial — Cristo passa direto da cruz para o Pai.” (CAMPBELL, 2008, p. 141)

Indo na direção de pensar a vontade de poder como uma doutrina, Stegmaier faz a seguinte afirmação:

Todas as coisas e homens têm a vontade de exercer seu poder uns sobre os outros sem que um terceiro elemento, uma lei universal, delimite isso. Eles devem seguir tal vontade. A doutrina pode também, segundo a perspectiva dos signos, significar: “vontade de poder” é um signo para o “sentido de relação” dos signos, a qual resulta das margens de manobra interpretativas daqueles que utilizam os signos” (STEGMAIER, 2013, p. 171).

O exercício da vontade de poder, portanto, acontece em todas as grandezas escalares, desde o micro até o macro, desconsiderando totalmente a vida animada ou inanimada, como também a racionalidade e a não-racionalidade. Ao parafrasear Nietzsche afirmarmos que a vida é vontade de poder, assinalando a atividade que molda e que cria, que inclusive ilude e até mesmo se torna opressiva e injusta (NIETZSCHE, 2006, p. 38-39). O que se tem

aqui como processo? A derrota de uma vontade contra outra vontade, ou seja, a evolução de algo (hábito ou órgão) não é um progresso em direção a um alvo, tampouco alargamento lógico unidimensional que se alcançaria com um ínfimo empenho em vista de uma finalidade, mas sim uma sucessão de procedimentos de subjugação que se desenvolvem com mais ou menos profundidade e com mais ou menos independência nas suas semelhanças e diferenças, nas suas peijas e reconciliações (ALMEIDA, 2005, p. 239-240).

Übermensch

Da vontade de poder passamos para abordar o conceito de além-do-homem. Este é um desses conceitos nietzschianos carregados de ambiguidade, para alguém que afirma que não quer ser ambíguo poderia ser um problema, mas não em Nietzsche, pois para compreender a sua concepção é necessário empregar a seu próprio método interpretativo de texto e de vida. Qual é esse método⁸? Nietzsche nos seduz a remoer o minúsculo, a decompor cada parte, martelando cada palavra, mascando cada expressão, a oferecer vida a cada uma delas, ou seja, a remetê-las para um dia-a-dia daqueles que delas se aproximam. Muita paciência, pitadas de vagarosidade e vontade de devir não somente com o texto, mas com a vida é o que demanda a arte de interpretar.

Espero, contudo, que estejamos hoje longe da ridícula pretensão de decretar que nosso cantinho é o único de onde se tem o direito de possuir uma perspectiva. Muito pelo contrário, o mundo, para nós, voltou a tornar-se infinito, no sentido em que não lhe podemos recusar a possibilidade de se prestar a uma infinidade de interpretações (NIETZSCHE, 2012).

Sempre de volta à essa possibilidade, de uma infinidade de interpretações, e ainda ficando distante da ideia de um caminho único e de

⁸ "O método de Nietzsche [...] é o da genealogia e da dissecação, metáfora que ele continuará empregando para significar, precisamente, o papel daquele que diseca, analisa, interpreta e valora." ALMEIDA, Rogério Miranda de. *Nietzsche e o paradoxo*. Edições Loyola, São Paulo, 2005. p. 73.

uma única perspectiva, é que somos remetidos ao Jesus joanino: “Na casa de meu pai há muitas moradas.” (João 14.2a). O “cantinho” é a morada e esta aponta para uma casa, um lugar, um *topos*, e esse assinala uma determinada perspectiva, um dado jeito de olhar. Posto isso, entendendo que várias são as moradas, compreendemos que vários são os olhares, várias são as perspectivas: de vida, de texto e de palavras.

Ao olhar vida, texto e palavras, lancemos o olhar sobre uma palavra, um conceito nietzschiano: *Übermensch*. Inicialmente nos debruçamos sobre a tradução⁹. Esta palavra alemã foi genericamente traduzida para o português como super-homem, advindo de sua tradução para a língua inglesa, como “superman”, ou até mesmo em outras línguas, onde temos o “superhombre”, “superuomo”, “surbomme” e “surbumain”. Em língua portuguesa existem outras duas perspectivas e opções de tradução: sobre-homem e além-do-homem. O primeiro foi usado pelo divulgador inicial de Nietzsche no Brasil, o jornalista João Ribeiro. O segundo é defendido por Rubens Rodrigues Torres Filho¹⁰. Pensamos que não existe uma tradução universalmente aceita para esse termo e, portanto, fazemos aqui a opção de usar a expressão no original em alemão (*Übermensch*), tal qual acontece com o uso da expressão “*dasein*” de Heidegger, pois são palavras, que ao serem traduzidas não assinalam com mínima proximidade o que expressam em sua língua original, como nos lembra Schuback: “deixá-los aparecer nos pontos mesmos em que a tradução se depara com as dificuldades e com a própria impossibilidade de traduzir”¹¹.

Este conceito é apresentado por Nietzsche na parte 3 do prólogo de Assim Falou Zaratustra: “E Zaratustra assim falou à gente: Eu vos ensino o super-homem (*Übermensch*). O homem é algo que deve ser superado. Que fizestes para superá-lo?” (NIETZSCHE, 2011, p. 13). A palavra *Übermensch* é

⁹ “Tradução deixa aparecer uma língua entre as línguas, uma língua do entredizer, ao mesmo tempo familiar e estranha, tanto para a língua que se traduz como para a língua à qual se traduz.” SCHUBACK, Márcia Sá Cavalcante. Apresentação. In: HOLDERLIN, Friedrich. *Hipérion ou O Eremita na Grécia Antiga*. Tradução, notas e apresentação Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Forense, 2012. p. XXII.

¹⁰ Paráfrase da nota nº 06 do tradutor (NIETZSCHE, 2011, p. 315-316).

¹¹ SCHUBACK, Márcia Sá Cavalcante. Apresentação. In: HOLDERLIN, Friedrich. *Hipérion ou O Eremita na Grécia Antiga*. Tradução, notas e apresentação Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Forense, 2012. p. XXI.

formada a partir de dois étimos: *Über* (sobre, acima de, além de) e *Mensch* (ser humano)¹². Sobre essa palavra, Nietzsche assim diz:

A palavra super-homem (*Übermensch*), para designação de um tipo que vingou superiormente, em oposição a homens “modernos”, a homens “bons”, a cristãos e outros niilistas – palavra que na boca de um Zaratustra, o aniquilador da moral, dá o que pensar – foi entendida em quase toda parte, com total inocência, no sentido daqueles valores cuja antítese foi manifesta na figura de Zaratustra: quer dizer, como tipo “idealista” de uma mais alta espécie de homem, meio “santo”, meio “gênio” ... Uma outra raça¹³ de gado erudito acusou-me por isso de darwinismo (NIETZSCHE, 2008, p. 51-52).

Nietzsche aqui nos aponta para como ele entende o *Übermensch*: um tipo “idealista”, meio “santo”, meio “gênio” e meio “louco”, onde ao final busca afastar-se de qualquer darwinismo ou culto a heróis. Apesar de nesse texto ele fazer referência de como usar essa palavra e sua significação, em suas anotações de junho-julho de 1883 ele afirma: “Eu conheço a palavra e o signo do além-do-homem (*Übermensch*): porém, eu não a mostro, eu não a mostro nem a mim mesmo.” (NIETZSCHE, *apud* STEGMEYER, 2013, p. 171). Quanta ambiguidade! Em um texto Nietzsche assinala como usar e o significado da palavra, para em outro afirmar que conhece, mas não a mostra a ninguém, nem a “mim mesmo”, forma como ele se refere a si mesmo nesse texto. Esse “si mesmo” é o princípio da individuação no ser humano, ou seja, “aquilo que faz de mim eu mesmo e não outra pessoa, ou, mais exatamente, o que me faz “si” é a responsabilidade em relação ao outro. Responsabilidade intransmissível” (MIES, 2012, p. 121). Nietzsche põe-se aqui como esse portador de responsabilidade que não se transmite e mais que isso, aquilo que chega, o novo, as boas novas, e, no caso do *Übermensch* em Zaratustra, as novíssimas

¹² Para aprofundar ver nota nº 31 de NIETZSCHE (2008, p. 115-116).

¹³ “A noção de raça ou herança é apresentado não de forma biológica, determinista, mas cultural e histórica, ligada à eleição, à preferência, à escolha. Raça, herança, sangue, na perspectiva nietzschiana, têm um sentido amplo: são as concepções culturais, os antecedentes de força, os impulsos que cada grupo vai reciclando e recriando. Isso não implica fatalidade, determinismo, inatismo, mas formas de acúmulo de potência” (BARRENACHEA, 2003. p. 40).

boas novas, não se dá sem ambiguidade. Seja como for, o *Übermensch* é uma personagem, um conceito muito difícil de estabelecer, mesmo porque o Zaratustra de Nietzsche não o faz, e, o próprio Nietzsche na sua obra, faz com que o *Übermensch* permaneça sempre em abertura para interpretação, pois é a “subjetividade do intérprete que está em jogo na interpretação. É o sentido do texto, de uma obra, que é o vetor determinante da interpretação em que a intenção do autor se compreenderá pela compreensão aberta no próprio texto” (ADAMS, 2012, p. 31).

Como já visto anteriormente, o *Übermensch* é apresentado por Zaratustra na obra Assim Falou Zaratustra, que para Nietzsche é um “quinto evangelho” (NIETZSCHE *apud* YOUNG, 2014, p. 445), ou seja, um trabalho religioso, um novo livro sagrado que “desafiaria todas as religiões existentes” (NIETZSCHE *apud* YOUNG, 2014, p. 445), em que até mesmo “os poetas do Veda sejam sacerdotes, e indignos mesmo de desatar as sandálias de um Zaratustra.” (NIETZSCHE, 2008, p. 85). A parte 6 do capítulo intitulado “Assim falou Zaratustra” pertencente a Ecce Homo, nos leva a intuir que Nietzsche trabalha com a ideia de que a obra “Assim Falou Zaratustra” foi escrita por “Deus”¹⁴, tendo inclusive assim afirmado: “Zaratustra se sente como a forma suprema de tudo que é” (NIETZSCHE, 2008, p. 86).

Zaratustra é o herói epônimo¹⁵, personagem de Nietzsche e o próprio Nietzsche quando esse diz:

Descobrimos a felicidade, conhecemos o caminho, encontramos a via para sair de milênios inteiros do labirinto. Quem o descobriu além de nós? O homem moderno, talvez? – ‘Não sei mais para quem me voltar, sou tudo aquilo que não sabe mais para que se voltar’ –

¹⁴ “Deve-se pensar previamente que nos nomes Deus e Deus cristão no pensar de Nietzsche são usados para a designação do mundo supra-sensível em geral. Deus é o nome para o âmbito das ideias e dos ideais. Esse âmbito do supra-sensível vale como o mundo verdadeiro e autenticamente real desde Platão [...]. Diferenciando-se dele, o mundo sensível é apenas o mundo do aquém, o mundo mutável e, por isso, o mundo meramente aparente, não real [...]. Se [...] chamarmos mundo sensível ao mundo físico em sentido lato, o mundo supra-sensível é o mundo metafísico.” HEIDEGGER, M. Caminhos de floresta. “A Palavra de Nietzsche: ‘Deus morreu’”, p. 250.

¹⁵ Que dá ou empresta seu nome a alguma coisa, nesse caso, nome de um personagem mítico ou histórico do qual se derivou ou supõe ter sido derivado o nome de um país ou povo (Ítalo, Rômulo, Bruto, Bolívar) que são epônimos de Itália, Roma, Britânia e Bolívia.

suspira o homem moderno. É essa modernidade que nos torna doentes [...] Fórmula de nossa felicidade: um sim, um não, uma linha reta, um objetivo... (NIETZSCHE, 2008, p. 17-18).

Ao dizer esse dito, Nietzsche está proclamando a felicidade, isso ele faz de maneira paradoxal e assim podemos atribuir um “paradoxo da felicidade”, pois para ele a felicidade não é um lugar que se chega, mas sim assumir um compromisso diferente de construção da felicidade, pois “queremos nos tornar poetas de nossas próprias vidas” (NIETZSCHE, 1976, parágrafo 299). Estamos tão confinados às nossas próprias vidas que somos incapazes de contemplarmos a beleza das árvores diante da floresta. Ao abordamos a árvore, nos remetemos imediatamente à narrativa de Gênesis 3, quando Adão e Eva esconderam-se atrás das árvores do jardim, para não atenderem ao chamado de Deus. Não é isso que quer e anuncia o *Übermensch*, pois ele anuncia e deseja os espíritos livres, estes podiam ser os de “primeira” (NIETZSCHE, 2012, parágrafo 23) ou “segunda categoria”. Estes últimos (segunda categoria) dizem não às convenções sociais, entretanto suas vidas são frívolas (VARGAS LLOSA, 2013, p. 45). Os de primeira categoria são os verdadeiros leitores de Nietzsche; eles assumem o papel de semeadores das novíssimas boas novas, de um futuro que aponta um horizonte genuinamente criativo, onde se desponta novas possibilidades de vida em oposição às antigas.

É preciso destacar que a palavra *Übermensch* é usada tão somente em Assim falou Zaratustra, e em explicações relacionadas a essa obra, tal como Ecce Homo, ou ainda em fases preliminares de preparação do texto (NIEMEYER, 2014, p. 38)

Depois da apresentação do *Übermensch*, essa palavra vai aparecer novamente pouco depois, ainda no prólogo quando Nietzsche afirma que “o homem é uma corda, atada entre o animal e o super-homem (*Übermensch*) – uma corda sobre o abismo.[...] Grande no homem, é ser ele uma ponte e não um objetivo” (NIETZSCHE, 2011, p. 16).

Para não concluir

Após todas essas considerações, pensamos em uma espécie de doutrina da vontade de poder, do *Übermensch*, e estas têm possibilidade de significar a existência de homens ou uma espécie deles que exerce um poder sem limites sobre os demais. Na perspectiva dos signos, o *Übermensch* é um signo transgressor para com todo e qualquer conceito normatizador que procure formulações fixas e definitivas. Desse modo o *Übermensch* é um criador de mitos e valores genuinamente novos, totalmente despojados de fundações, sejam elas quais forem. Para novos valores serem criados e preciso se recriar, ou seja, é preciso um nascer de novo e de modo novo.

Já a vontade de poder é a principal força motriz existente na formação de qualquer elemento, inclusive o ser humano. Assim abrangeria os humanos, os animais na sua totalidade e as forças naturais. Para Nietzsche, a vontade de potência, nos seres humanos, poderia ser empregada a fim de conquistar realizações, ambições e maior esforço para as conquistas desejadas e expansão do ser. No sentido desses dois conceitos nietzschianos, vir a ser o que se é, significa a compreensão e realização do *Übermensch* (além-do-humano), na perspectiva da vontade de poder. Nessa perspectiva, estes dois conceitos estão intimamente imbricados na construção do que se é, sendo este “é” um sendo, sempre na compreensão de que se é, no que se refere à formação humana, uma construção permanente por meio de uma grande luta, pois para se “chegar a ser o que se é”, é necessário combater o que já se é.

Referências

ADAMS, Adair. Entre a epistemologia e a ontologia: elementos da hermenêutica de Paul Ricoeur. Potro Alegre: Compasso Lugar-Cultura: Imprensa Livre, 2012.

ALMEIDA, Rogério Miranda de. *Nietzsche e o paradoxo*. Edições Loyola, São Paulo, 2005.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. Nietzsche: memória trágica e futuro revolucionário. In: BARRENECHEA, Miguel Angel de; PINHEIRO, Paulo; FEITOSA, Charles (Org.). *A fidelidade à terra: arte, natureza e política. Assim falou Zaratustra IV*. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. Nietzsche: a memória, o esquecimento e a alegria da superfície. In: FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel Angel de;

PINHEIRO, Paulo (Org.). *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação. Assim falou Zaratustra V*. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj; Unirio. Brasília, DF: CAPES, 2006.

CAMPBELL, Joseph. *Mito e transformação*. Organização e prefácio David Kudler. Trad. Frederico N. Ramos. São Paulo: Ágora, 2008.

COLLI, Giorgio. *Escritos sobre Nietzsche*. Trad. e prefácio de Maria Filomena Molder. Lisboa. Artes Gráfica Ltda, 1980.

COLLI, Giorgio. *Escritos sobre Nietzsche*. Trad. e prefácio de Maria Filomena Molder. Lisboa. Artes Gráfica Ltda, 1980.

HOLDERLIN, Friedrich. *Hipérion ou O Eremita na Grécia Antiga*. Trad., notas e apresentação Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

LIMA, Márcio José Silveira. *As máscaras de Dionísio: filosofia e tragédia em Nietzsche*. São Paulo: Discurso Editorial: Ijuí-RS: Editora UNIJUÍ, 2006.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a Verdade*. Rio de Janeiro. Graal, 1999.

MARTON, Scarlett. Da Biologia à Física: vontade de potência e eterno retorno do mesmo. Nietzsche e as ciências da natureza In: BARRENECHEA, Miguel Angel de [et al.] *Nietzsche e as ciências*. Rio de Janeiro: 7letras.

MIES, Françoise. Emmanuel Lévinas e a Bíblia. In: GILBERT, Paul et al. *Bíblia e filosofia: as luzes da razão*. Trad. Paula Silvia Rodrigues Coelho da Silva. Edições Loyola. São Paulo, São Paulo. 2012.

MONIZ, Luiz Claudio. *Mito e música em Wagner e Nietzsche*. São Paulo: Madras, 2007.

NIEMEYER, Christian (Org.). *Léxico de Nietzsche*. São Paulo. Edições Loyola, 2014.

NIETZSCHE apud CASANOVA, Marco Antônio. *O Instante Extraordinário: Vida, História e Valor na obra de Friederich Nietzsche*. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2003.

NIETZSCHE apud STEGMAIER, Werner. *As linhas fundamentais do pensamento de Nietzsche: coletânea de artigos*. Organização de Jorge Luiz Viesenteiner e André Luis Muniz Garcia. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2013.

NIETZSCHE apud YOUNG, Julian. *Friederich Nietzsche: uma biografia filosófica*. Trad. Marisa Mota. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

NIETZSCHE, Friederich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad., notas e prefácio Paulo César de Sousa. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friederich. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. Trad., notas e posfácio Paulo César de Sousa. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, Friederich. *Humano demasiado Humano: um livro para espíritos livres*. Trad., notas e posfácio Paulo César de Sousa. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. São Paulo: Editora Hemus, 1976. Parágrafo 299.

Nietzsche, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo. Cia das Letras, 2012. Prefácio.4.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A origem da tragédia*. Trad. Joaquim de faria, 5. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A visão dionisíaca de mundo e outros textos da juventude*. Trad. Marcos Sinésio Pereira Fernandes, Maria Cristina dos Santos de Souza. São Paulo: Martins Fontes.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Introdução à tragédia de Sófocles. Apresentação à edição brasileira*. Trad. alemão e notas Ernani Chaves. Rio de Janeiro: J. Zahar ED. 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O anticristo*. Trad. Antonio Carlos Braga, 2. ed. São Paulo: Editora Escala, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Para além do bem e do mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad. Alex Martins. São Paulo. Martin Claret, 2006.

NITZSCHE apud SUAREZ, Rosana. *Nietzsche e a linguagem*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

ROHDEN, Luiz. *A Tragédia Grega e Nós: um jogo hermenêutico*. In: AZAMBUJA, Celso Candido de et el (Org.). Os gregos e nós. São Leopoldo. Editora Unisinos, 2009.

SCHUBACK, Márcia Sá Cavalcante. Apresentação. In: HOLDERLIN, Friedrich. *Hipérion ou O Eremita na Grécia Antiga*. Trad., notas e apresentação Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

STEGMAIER, Werner. *As linhas fundamentais do pensamento de Nietzsche: coletânea de artigos*. Organização de Jorge Luiz Viesenteiner e André Luis Muniz Garcia. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2013.

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia antiga*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

YOUNG, Julian. *Friederich Nietzsche: uma biografia filosófica*. Trad. Marisa Mota. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

A EXPERIÊNCIA EPISTOLAR DE INVESTIGADORES NARRATIVOS: CONVERSANDO E CARTOGRAFANDO VIDAS, BIOGRAFIAS E EXISTÊNCIAS

Danise Grangeiro¹

Tiago Ribeiro²

Resumo: Através de uma conversa gerada no intercâmbio de cartas, os investigadores Danise Grangeiro e Tiago Ribeiro relatam e refletem suas travessias. O artigo trata de um encontro entre duas existências que se tocam e se deixam ressoar através de palavras em forma de corpo, de narrativas (auto)biográficas e de testemunho íntimo. A narrativa epistolar e a conversa, como forma de metodologia de pesquisa, abrem espaços para a escrita (auto)biográfica e para a formação do sujeito, através de uma reflexão sobre a prática do viver. De acordo com o artigo, o conversar é uma forma de cartografar vidas, biografias e existências que gera mundos possíveis nos solos inférteis das certezas. O texto emerge a importância de uma escuta atenta e sensível, como um dos grandes desafios da nossa contemporaneidade. As narrativas epistolares presentes no artigo têm como objetivo romper a miopia social, cultural e epistemológica. Neste movimento de escrita-leitura-conversa, os autores se detêm na percepção do indivíduo como seres em constante (des)construção. O narrar, como um ato político, permite ao ser humano a possibilidade de aprender a se cuidar em comunidade.

Palavras-Chave: Narrativa epistolar. Conversa. Pesquisa narrativa. Formação. Estrangeiridade.

LA EXPERIENCIA EPISTOLAR DE LOS INVESTIGADORES NARRATIVOS: CONVERSANDO Y CARTOGRAFIANDO VIDAS, BIOGRAFÍAS Y EXISTENCIAS

Resumen: A través de una conversación generada en el intercambio de cartas, los investigadores Danise Grangeiro y Tiago Ribeiro informan y reflexionan

¹ Doutora em Ciências da Educação. Professora do Programa de Investigação Narrativa e (Auto)biográfica do Doutorado em Educação da Universidade de Rosário (UNR), Argentina. Investigadora e membro do Programa de Rede de Formação Docente e Memória Pedagógica da Universidade de Buenos Aires (UBA) daniseegg@gmail.com.

² Doutor em Educação. Professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Brasil, e do Programa de Investigação Narrativa e (Auto)biográfica do Doutorado em Educação da Universidade de Rosário (UNR), Argentina. tribeiro@ines.gov.br.

sobre sus travesías. El artículo trata de un encuentro entre dos existencias que se tocan y se dejan resonar a través de palabras en forma de cuerpo, relatos (auto)biográficos y testimonios íntimos. El relato epistolar y la conversación, como forma de metodología de la investigación, abren espacios para la escritura (auto)biográfica y para la formación del sujeto, a través de una reflexión sobre la práctica de vivir. Según el artículo, la conversación es una forma de cartografiar vidas, biografías y existencias que genera mundos posibles en los suelos infértiles de las certezas. El texto apunta a la importancia de una escucha atenta y sensible como uno de los grandes desafíos de nuestra contemporaneidad. Las narrativas epistolares presentes en el artículo pretenden romper la miopía social, cultural y epistemológica. En este movimiento de escritura-lectura-conversación, los autores se centran en la percepción del individuo como un ser en constante (de)construcción. Narrar como acto político permite al ser humano la posibilidad de aprender a cuidarse en comunidad.

Palabras Clave: Narrativa epistolar. Conversación. Investigación narrativa. Formación. Extranjería.

Além do confessável

"Algo parecido ocorreu com ele: apenas abri meus olhos e veio sua vida inteira. Falamos do mundo e da vida, que não é o mesmo; falamos da beleza que esperamos e dos monstros que nos aguardam; falamos até tocar o borde do inconfessável. Talvez a isto se pode chamar de conversar" (SKLIAR, 2014, p. 13). E assim foi a conversa gerada no intercâmbio de cartas entre Tiago e Danise. Narrativas epistolares que abriram espaços para a reflexão da nossa travessia, entre dois investigadores narrativos, professores, amigos, brasileiros, nordestinos e arianos inquietos, em busca de terras alheias para se encontrar com outros e consigo mesmo, para entender seus próprios mundos e para dar conta das suas experiências.

A beleza das nossas travessias e os monstros que cruzam os nossos caminhos pode ser encontrada nas nossas cartas-textos-conversas. Meditamos sobre o atravessar, detalhando o movimento de nos (des)locar de um lado a outro, nesta constante viagem do ir e vir. Ao narrar, descobrimos que escrever cartas é um lindo exercício de reflexão que nos permite falar "dentro de um mar de palavras incertas, sem outro rumo que a estranha imensidade da deriva" (SKLIAR, 2014, p. 13).

As palavras incertas e a imensidade da deriva levam a perceber o encanto da narrativa e a importância da conversa como uma possível metodologia no campo da investigação narrativa. É aí, nessa imensidade da deriva que ocorre o encontro do *tu* e do *eu*. É aí onde emergem os ruídos, a incomodidade e o assombro que podem causar as terras alheias na travessia. E é aí, justo aí, onde brota o intercâmbio. Aí, justo aí, onde polinizam-se as ideias, os encontros, os pensares.... Aí, justo aí, onde o pensamento se faz indisciplinado e movimento! E, de novo, intercâmbio – de vozes, experiências, trajetórias, biografias, narrativas, vidas...

Sim! O intercâmbio, como um tipo de ex-posição, um modo de se colocar em relação com o outro que potencializa o encontro-mestre³; o encontrar-se nas diferenças, o diferir na conversa e o desdobrar-se em constelação, mostrando nossas fragilidades e vivenciando nossas incertezas como possibilidades de desmarcação. Con-versamos escrevendo e nos inscrevendo através de cartas, de palavras, de letras; encontramos e intercambiamos vozes, estranhemos, certezas, territórios e habitamos a experiência do ir para além de nós mesmos.

Danise mostra que, ao ler Tiago, houve necessidade de lhe escrever uma carta-resposta. Nesse intercâmbio epistolar, o movimento de ir e vir de narrativas nos possibilitou refletir mais detalhadamente nossas travessias. As cartas-textos-conversas escritas abrem espaços para pensar a investigação narrativa, a posição do investigador, a hermenêutica, a alteridade, a estrangeiridade e a conversa como metodologia de investigação, de diferentes modos e em diferentes linguagens.

Tiago traz em sua carta uma reflexão profunda sobre a importância do contar e de aprender com os nossos relatos e com os relatos alheios. Para ele, narrar histórias é pluralizar o mundo, é convidar a perceber a força, a resistência e a potência das narrativas invisíveis, silenciadas e minúsculas. Narrar nos permite questionar o óbvio, indagar o familiar, observar-nos desde outro lugar, repensar, refletir e nos (trans) formar. Além disso, ele discute as

³ Agradeço à querida María Yanet Sosa, de Medellín, que me apresentou a ideia de “encuentro-maestro”, a partir de sua relação e atuação na Pedagogia da Mãe Terra, na Universidade de Antioquia, na Colômbia.

investigações-vidas/investigações-travessias, essas onde habitam as constelações e as multidões. Sua carta traz autores como Krenak (2019) e seu pensamento de que estamos feitos das histórias – das que conhecemos e das que não conhecemos, das que experienciamos e das que não foram vividas.

Tiago clama por uma investigação sensível, feita por uma escuta atenta e repleta de cuidado. Sua carta também evoca autores como Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), que nos convidam a pensar na conversa como facilitadora da nossa entrada em outros mundos. A narrativa epistolar de Tiago busca novas formas de comunicação e outras linguagens capazes de dar conta do experienciado, além de trazer uma crítica ao eurocentrismo. Ele nos leva a perguntar se é possível categorizar, analisar e reconfigurar a história alheia. O autor convida a uma investigação-encontro, uma investigação que não esteja baseada em conceito, e sim, em ideias.

Danise recebe a carta de Ribeiro e reflete sobre a responsabilidade e a inquietação que é receber uma carta. As palavras de Tiago ressoam nela, produzem ruídos e tiram a mesma do seu lugar de comodidade. Ela reflete sobre o que é a leitura de narrativas alheias e o efeito que elas podem causar no receptor. Percebe o valor de uma carta e como ela pode gerar uma cadeia de escrita. Para escrever uma carta-resposta, a autora necessita mexer nas experiências de vida que leva na sua bagagem e afirmar seu corpo-voz. A pausa para a escrita gera reflexão e conscientização de suas experiências. O fato de pensar, escrever, apagar, voltar a ler a carta do seu amigo e reescrever sua carta-resposta, num constante ir e vir de histórias, gerou uma maior conscientização da sua travessia.

A carta de Danise, de forma literal e metafórica, traz a figura do ser estrangeiro como um ser forasteiro que trata de entender as terras alheias a partir de sua imigração e adaptação a um mundo desconhecido. Para a autora, o intercâmbio entre os distintos mundos acontece através de uma escuta atenta, da hospitalidade, da humildade e do respeito ao mundo do outro. A autora menciona a Freire (1980) para conceitualizar a ideia de conscientização e, a partir dela, a anúnciação e a denúnciação.

Fazemos parte do grupo *Travesías del Sur*, juntamente com os nossos orientandos e diversos investigadores narrativos da América Latina.

Com o objetivo de gerar relatos, a partir de uma reflexão sobre as nossas investigações e as nossas próprias práticas, a escrita epistolar foi incorporada aos encontros, favorecendo uma maior concientização de nossas experiências e do ato de narrar e nos possibilitando viver processos formativos-investigativos. Ao estar mais atentos ao que nos acontece e ao que acontece com o outro, houve uma maior predisposição para a escrita de tantos projetos de teses doutorais mais sensíveis.

Convidamos você, leitor, a nos encontrar e a se encontrar nas nossas cartas-textos-conversas. À deriva e conversando, caminharemos mais. Talvez menos seguros de onde vamos chegar, mas, sem dúvida alguma, caminharemos acompanhados, aproveitando da travessia, do (des)locamento, do movimento e da possibilidade de nos formar e nos (trans)formar no meio do caminho.

La extraña inmensidad de la deriva – Ribeiro & Grangeiro

Carta para *companheiros* de Travesías del Sur

Saudações, querida Danise! Saudações, queridos companheiros de Travesías!

Escrever é um gesto de rebelião contra toda forma de silenciamento. Escrever espicha um pouco nosso corpo e permite, talvez, tocar a pele do outro com nossas vozes: voz não é corpo? E, por isso, escrevo. Porque gostaria de convidá-les a sentir comigo um pouco das ressonâncias que me têm provocado nossos encontros. Pois bem. Vamos?

Escrevo esta carta me sentindo uma multidão. E é assim porque acredito que pesquisar e pensar são aventuras vividas comunitariamente. Diferente da imagem de quem pesquisa isola em sua torre de marfim, me interessam investigações e ciências vivas, com cheiro de gentes e textura de mundos. Modos e maneiras de pensar-viver a pesquisa e a ciência que nos aproximam, sobretudo no contexto do Programa específico de *Investigación Narrativa y (Auto) biográfica* do Doutorado em Educação da Universidade Nacional de Rosário, na Argentina, do qual fazemos parte alguns de nós do grupo *Travesías del Sur* – como Danise, amiga querida, e eu, como professores-tutores.

Através do Programa de Doutorado, coordenado por Daniel Suárez e Luis Porta, chegamos até aqui, por meio do convite animado de Aline Dorneles, cujo desejo de pensar e viver processos formativos-investigativos em redes nos animou! O doutorado em questão congrega estudantes e pesquisadores de Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador e Uruguai. Em comum, o desejo de pensar e narrar nossas vidas e os processos formativos e educativos vividos, nos mais diferentes contextos possíveis. O *Travesías del Sur* reúne pessoas ligadas ao Programa e ainda outras, que atravessaram nossas vidas e nelas continuam. Nosso desejo? Pensar-narrar a vida e nossas experiências.

E por que pensar e narrar a vida e os processos vividos? Do que se trata essa proposta de doutorado e a aposta – que nos anima! – na narrativa como fenômeno investigado e metodologia de pesquisa? O que significa, do ponto de vista ético, estético e político, a assunção de que nos contextos locais se produzem saberes e experiências que têm a ensinar a outres?

Pois bem. Confessamos que este mundo nos dói, sabem? Sentimos arder em nossos corpos dores de outres... O idoso silenciado e negado em sua sabedoria e memória, a professora culpabilizada pelas mazelas de um sistema educativo que também a avilta, a criança violada, a mulher vitimada pela violência do machismo, a pessoa negra oprimida por sua existência, a pessoa ferida por sua forma de ser e/ou amar, o surde com sua língua negada... Tantas dores também constituem quem somos, sabem? Somos constituídos de tantas experiências e emoções... E narrar nossas histórias é como pluralizar um pouquinho o mundo aqui e acolá, convidar outres a perceberem o quanto de beleza, força, resistência e potência não contadas são escamoteadas pelas grandes narrativas generalizantes e invisibilizadoras que tanto conhecemos, além de convidar a perceberem quanto de nossos saberes são tecidos também por ignorâncias...

Por isso a aposta na narrativa: porque o mundo não merece seguir sendo simplificado em sua riqueza ecológica de experiências, histórias, contexto, saberes etc. Que triste mania a nossa de querer tornar o familiar em óbvio! Então me pergunto: o que a obviedade com que vestimos nossas miradas nos impede de ver? E com ver quero dizer: prestar atenção, perceber, dar-mo-nos conta, escutar sensivelmente, mirar generosamente. Assim, ver

está para além do sentido recortado pela ciência positivista moderna; antes, tem a ver com capturar-indagar sentidos, sensações, texturas, imagens, ideias, conceitos e narrativas com corpos e sentidos inteiros. Vemos-escutamos-sentimos com o corpo: voz é corpo, escuta é corpo, sentido é corpo. Corpo é nossa existência que pulsa nas entranhas do mundo e nasce do seu ventre. Será?

No ventre do mundo, a brutalidade que nos machuca e também a vibração afirmativa de corpos e existências que polinizam vidas livres e afirmativas. É sobre isso, sobre essas vidas grávidas de boniteza e liberdade, sobre a vibração afirmativa dos corpos que me sinto convidado a pesquisar, narrar e seguir pensando.... Para pluralizar o mundo e tornar minhas miradas um pouco menos preconceituosas e abissais.

Então, de que modos habitar nossas pesquisas e ações investigativas, nossos textos de investigação? É possível uma pesquisa-vida, uma pesquisa viva? E vida é pulsação, tremor, fluxo, invenção, artistagem. Viver é quase um fazer artístico sobre si mesmo, e a formação é uma travessia singular habitada por muitos outros, por constelações – de pessoas, textos, lugares, experiências.

Ailton Krenak (2019), pensador e ativista indígena brasileiro, nos ensina que somos constelações, parte e todo de um corpo-constelação que é este mundão para além de nossos limites conhecidos: somos os rios que correm, as estrelas que brilham, as nuvens que caem pesadas em forma de chuva, os peixes do mar, os outros, os filmes que assistimos, a poesia que lemos, as músicas que escutamos... Estamos feitos das histórias que conhecemos e das que não conhecemos, das imagens e lugares que vimos e aqueles que nunca iremos ver... As ausências e os desconhecidos também nos formam! Das cartas lidas e daquelas não recebidas!

Talvez pesquisar narrativamente seja um exercício de diminuir um pouco nossas cegueiras e ignorâncias, de gerar intimidade. O desconhecido nos parece estranho, mas a intimidade é uma potência que transforma nossos modos de olhar e ver, de perceber para além das zonas limítrofes de nossas compreensões e leituras de mundo. O que pode a intimidade como experiência do devir?

A complexidade própria da vida-formação e seus processos, como a investigação, pode ser sumariada em explicações, categorizações, análises e revelações sem vitalidade? Pressinto que não. E a mim me parece que já explicamos, categorizamos, analisamos e aprofundamos demais as experiências de outros, os mundos alheios, muitos dos quais sequer vivenciamos. Já fomos investigadores demais! Acredito, como aprendi com Francisco Ramallo, que nossos tempos nos pedem para sermos investigação: corpo aberto, olhar sensível, escuta apurada, cuidado permanente e invenção, sempre. Inventar a nós mesmos nas relações investigativas.

Parece-me que se trata de narrar ressonâncias, escutar, observar, sentir/viver com o outro sobre seus mundos, suas corporalidades, suas verdades e experiências, como convidam a pensar Davi Kopenawa y Bruce Albert (2015), com sua fala sobre como impomos, desde nossa experiência ocidental, maneiras e modos de existência como modelos de civilização e de conhecimento. Também não o fazemos na pesquisa? Conversar, me parece, pode ser uma forma de inventar outros modos possíveis de sentir, pensar, viver, habitar e praticar a pesquisa.... Não a conversa como instrumento de coleta de dados, mas a conversa como relação, como movimento de pesquisa. Não temos muito bem o controle do que sairá, mas o campo ensina, as narrativas dos outros nos tocam o corpo, abrem horizontes de visibilidade e compreensão.

Mas um cuidado é preciso: o eurocentrismo está em nós. Somos seu fruto. Nossas formas de investigar e mesmo nossas ideias de rigor também estão recheadas de eurocentrismo e seus sistemas de opressão – o racismo, o machismo, o ouvintismo, o capacitismo, a lgbtqifobia... Outras epistemologias, outras formas de linguagem, de saber e criar conhecimentos são invalidadas, desde as oralituras ancestrais às perspectivas horizontais com base na circulação da palavra e às linguagens pictóricas, por demasiado “subjetividade e implicação” – como vociferam os juizados cientificistas. Desejam uma ciência morta, realizada por corpos sem vida, produto de um mundo desvitalizado.

Talvez a narrativa seja todo o contrário disso, né? Narrativa é vida! E como contá-las sem diminuir sua força discursiva, interlocutiva, imaginativa e formativa? E como analisar, categorizar, esmiuçar, reconfigurar a fala

alheia, na qual pulsa sua experiência? Por quê? Para quê? Estamos atentos apenas ao que diz a narrativa? E as ressonâncias, sentidos e inquietações que provoca? Ir ao campo, enquanto investigação narrativa, não é o adentrar num espaço estranho, inabitado. Pelo contrário, é tecer uma comunidade de afeto, atenção e escuta; gerar intimidade, criar proximidade: escutar, prestar atenção para aprender um pouquinho do contexto, do lugar desde onde o outro fala e sente/pensa.

Dessa forma, um texto de pesquisa narrativa não é apenas um texto! É uma narração vital! Sem escrúpulos ou a menor cerimônia, trata-se de uma narrativa que rasga os horizontes limitantes da escrita acadêmica; golpeia os cânones, não como forma de desobediência ou transgressão, mas, antes, como possibilidade de afirmação de uma existência potente no mundo, em primeira pessoa!

É possível que estejamos a falar de uma pesquisa-presença, uma pesquisa-atenção, uma pesquisa-corpo tecida no minúsculo, na relação, com *gestos mínimos* (SKLIAR, 2014). Enfim, uma pesquisa narrativa é muitas coisas, querides amigos, mas, sobretudo, é minúscula (GUEDES; RIBEIRO, 2019): uma experiência de soltar a voz incontida; voz que dilacera o silêncio e faz do falar um instrumento de libertação, de conhecimento, de resistência, de afirmação, de recuperação de nossos corpos e vitalidades (HOOKS, 2019)!

Em tempos de chumbo, golpes de Estado e ataques racistas, machistas, transfóbicos e tantos outros que prefiro não seguir nomeando, precisamos ser resistência em forma de presença, escuta e afeto. Investigar como escutar, conversar, observar atentamente, abrir-se ao incomum... ser voz ou compor com vozes a pluralizar mundos. Narradores de outros mundos, outras vidas, outras histórias. A modo de Ailton Krenak, gosto de pensar que há mil e muitas maneiras de adiar o fim do mundo (2019). Quiçá investigar narrativamente seja uma delas... Trazer para nossos textos histórias de beleza, de invenção, de resistência a partir de dentro da escola, sem deixar de denunciar os “apesares políticos e econômicos” que obliteram a beleza dela!

Haveria tanto para conversar... mas vou encerrando esta carta, ávido pela resposta de Danise! Quero lhes agradecer pelo convite. Muito obrigado pela oportunidade de escrever estas breves linhas! Vejo a pesquisa narrativa como uma prática, uma relação, uma experiência que desautoriza,

galhofa, burla as regras limitantes.... Um cuidado permanente e necessário para espichar e transbordar sentidos.... Nesse ponto, me questiono se os conceitos são dispositivos a esse serviço. Me parece que eles, os conceitos, encerram o mundo em categorias, enquanto as ideias abrem em possibilidades interpretativas. Estaria a pesquisa narrativa mais no campo das ideias do que dos conceitos? Valeira seguir pensando sobre isso?

E por que falo de conceitos na despedida? Porque, para mim, as palavras também revelam o quanto dos paradigmas hegemônicos estão em nós, como pensamento, como crença. “Diversidade” é uma dessas palavras? Quem são os diversos? Quem cabe na diversidade? E quem está fora desse conceito? Por quê? Desde que corpos, experiências e narrativas a diversidade é conformada? Seria o caso de mudar a palavra ou engravidar seus significados com sentidos que nos incluem nessa ideia?

Falando sobre isso, gostaria de destacar um último ponto, para mim, pulsante nas pesquisas narrativas: o que pode haver de mais bonito numa pesquisa é a nossa própria voz, no encontro com outras vozes. Vozes que pulsam e se esparramam através das páginas, do texto, das palavras e silêncios. Por que não fazer de nossas pesquisas uma ciranda de vozes?

A pesquisa bem pode ser um grito contra toda forma de violência. Afirmar a potência da escola é uma forma de resistência... A pesquisa bem pode ser um grito de liberdade! Quem poderá segurar nossas vozes?

Com carinho narrativo, Tiago Ribeiro,
Rio de Janeiro, 10 de outubro de 2020.

Meu querido amigo Tiago,

Há tempos não recebia uma carta!

Sou grata por tuas palavras. Você me levou a sentir o que o teu mundo diz, sussurra, grita. Senti tua música; ora suave e tranquila, ora estridente, vibrante e penetrante.

Uma carta é um convite para pensar com o outro, para adentrar seu mundo, seu interior, suas ideias, seu corpo. Tua carta me convida à tua intimidade, à tua nudez. Uma carta é um documento, um registro; as palavras vivas ficam impressas em um papel e é aí, onde eu encontro a sua beleza. Uma

carta é tão viva, que ao ser lida tempos mais tarde, nos oferece novamente um banquete de sentimentos, capaz de reproduzir, resgatar e ressuscitar tanta coisa que permanece em nós. Voltam-se os cheiros, os gostos, os olhares, a música e os gritos e eles são capazes de se mesclar com as travessias do momento em que é feita a leitura da carta, nos levando a navegar novamente travessias antigas. E esse encontro de mares e de águas nos conta tanto e nos convida a escrever novas cartas. É nesse encontro que percebemos o quanto já caminhamos, é nele que compreendemos que o ato de olhar para trás – nos identificando como seres caminhantes –, nos ensina a sentir de onde vimos, onde estamos e para onde desejamos ir, nos mostrando o quanto devemos sentir e refletir melhor as nossas travessias.

Participar do Programa de Doutorado em Educação como professores e tutores do Programa Específico de Formação em Pesquisa Narrativa e (Auto) biográfica da Universidade Nacional de Rosário e participar do grupo *Travesía del Sur* de Investigadores Narrativos Latinoamericanos nos possibilita repensar a investigação narrativa e ressignificar a nossa posição de investigador.

Nos últimos anos, temos feito várias perguntas. Que será que há na travessia para ser contado? – nos perguntam os doutorandos. Por que e para que registramos narrativas (auto) biográficas? Que há para refletir? Que há na travessia que ainda não foi contado? Por que não se conta? O silêncio conta? Quem são os que se calam? Quem são os que fazem calar? Como se conta o silêncio? E como se conta o narrado? Que tipo de linguagem uso para me permitir escutar e ser escutado? Quem são os que leem o narrado? Para onde nos levam essas narrativas?

A conscientiz-ação dessa travessia é um dos requisitos fundamentais para encontrar a sabedoria, de acordo com os seres que envelhecem (GRANGEIRO, 2014). Refletir durante o atravessar nos convida a experienciar o nosso mundo – o teu, o meu e o nosso. E dentro dos conceitos e ideias da palavra “experienciar” cabe tanto, não é meu amigo? Cabe tanto que a vivência não é capaz de abarcar. Nela eu encontro o olhar profundo, a escuta atenta e interessada, a percepção, a reflexão, o assombro, o sentido, a estética, a ética, a política, a sinestesia, a vida, as ideias, as vozes, a pluralidade, as constelações – que tanto dizem de ti, os detalhes mínimos, o cuidado, as

travessias, os registros que vamos deixando no meio do caminho e as narrativas – nesse bonito ato de se contar e de contar o outro.

Tua carta é um registro que levarei na minha mala. Gosto tanto dessa metáfora das malas. A vida como travessia e a mala como um lugar de armazenamento do que vou colecionando no meu caminhar. Tua carta é um espaço de conversação. Tua narrativa me faz repensar sobre como meu papel de investigadora na América Latina busca minha própria voz e me estimula a te doar minhas ideias e meus pensamentos. Abre espaço para a conscientização e para o remexer na minha mala. Tua carta faz o encontro da tua voz com a minha. Me fascina o encontro das narrativas. Me seduzem os ruídos que elas fazem ao me encontrar. É o encontro que me convida a levar meu mundo a adentrar o teu; é ele que mantém ativa a cadeia de escrita; é ele que abre espaço para uma carta-resposta.

Penso na narrativa como epifanias de experiências. Penso muito neste tempo pandêmico e sobre a travessia. Chego à conclusão que o tempo *Chronos* muitas vezes maltrata. Tenho refletido sobre o que deixamos nesta/para esta vida. Ando escutando os idosos que tanto sofrem com o medo da contaminação. Temem também o tempo, o isolamento e a solidão. Ao escutá-los, vejo a importância e a potência das narrativas e a conscientização que brota ao narrar. De que serviria a vida se não para contemplá-la em sua plenitude? Se não para refletioná-la e sentir a travessia? Seria a narrativa uma forma de contemplação da vida em sua plenitude? Que deixamos se não nossas narrativas?

Para mim, a narrativa escrita é um documento que registra o exercício de conscientização das minhas vivências. Colocar as palavras em um papel é um ato de responsabilidade. Necessita consciência. Necessita coragem! É um registro. É um documento. Geralmente ao escrever, apagamos e escrevemos, voltamos a apagar, e reescrevemos e voltamos a reescrever, e voltamos a apagar, em um movimento constante de reflexão. E são tantas as versões de mim que aparecem no ato de escrever em primeira pessoa, que vou me permitindo conhecer de forma mais profunda. Escrever é um ato íntimo. Ao escrever esta carta, me permito escutar meu silêncio interior mesclado com os cantos dos pássaros desta manhã primaveral de Buenos Aires.

Imagino você, me escrevendo a tua carta, pensando como contar teu mundo e como ele chegará ao meu. Encontro! Tua narrativa escrita em primeira pessoa encontra a minha. Encontro! Os teus detalhes contarão tanto de ti. E são nas palavras mais minúsculas que minha leitura se freia. Eu paro. Te leio de novo. Te sinto. Me sinto. Paro. Volto a ler. Penso. Observo. Tuas palavras me jogam para longe da passividade. A tua intimidade e os teus detalhes assombram meus olhos. E é essa ou aquela palavrinha, que me tira do meu lugar cômodo, é a tua voz registrada no papel que me possibilita te repensar, me repensar; te reler, me reler. Tua voz e teu corpo que chegam ao meu. Eu te escuto atentamente, como se você tivesse sussurrando os teus gritos nos meus ouvidos. E você me chama atenção de algo que nunca tinha sido pensado por mim. E a tua mala começa a fazer sentido na minha. E a tua história me mostra quantas histórias eu carrego dentro de mim. E nesse ir e vir de Tiagos e de Danises, percebo que somos plurais e observo que a minha mala é formada de tantas narrativas que me cruzam ou cruzaram o meu caminho. E que ao ser constelação, como você gosta de dizer, não sou inteira. Sou fragmentos de estrelas, sou grupo, sou vozes, sou ideias, sou travessias. E quando me sinto constelação, já não sou apenas eu.

Me lembrei de Ferrarrotti (2010), quando diz que nossas narrativas são representações de outros e que uma só biografia pode nos revelar muito da sociedade que pertencemos. Me lembrei do giro hermenêutico, que me possibilita interpretar as narrativas que me chegam e que no movimento de ir e vir de narrativas, nessa constelação constante que é a vida, ou seja, são as minhas interpretações do mundo que vou colocando na minha mala. E mala não aberta e não mexida, apenas guardada no cantinho de qualquer lugar, não gera encontros, não gera novas narrativas, não proporciona a epifania das experiências.

Quando você fala de dores, meu amigo, carrego em mim também as dores dos mais idosos que muitas vezes não encontram o que fazer com suas malas pesadas. Penso em nós, como sociedade, que tantas vezes desperdiçamos a possibilidade de observar as riquezas que vamos colecionando no meio do caminho. O que fazemos com as nossas malas? Você, na tua carta, me conta a potência do narrar, do se doar ao outro, do se mesclar com outros. Eu, pesquisadora dos que estão no “final” (ou no começo – quem

sabe onde começa ou onde termina essa aventura?), desta nossa travessia, deste plano terrestre em que estamos, os vejo silenciados, sem encontrar ouvidos atentos, sem encontrar espaços que possibilitem a abertura das suas malas. E quando eles, de maneira atrevida, decidem narrar suas histórias, encontram interlocutores que dizem “são histórias passadas, já velhas, hoje já não fazem sentido” ou então enfrentam bloqueios, através de frases assim: “sabe quantas vezes você já me contou isso? ”. E sabe por que, meu amigo, essas histórias não nos fazem mais sentido? Porque perdemos a oportunidade de mesclá-las com as nossas.

É, meu Tiago, me pergunto se damos vozes ao que somente nos interessa. Numa sociedade de cancelamentos por não suportar mesclas de mundos, o egocentrismo, como ausência de alteridade, não gera constelações, não gera encontros, destrói a existência dos detalhes e não produz outras narrativas. Pergunto quem são os que narram e quem são os silenciados. Sinto que os diálogos desaparecem. Governos autoritários e negacionistas estimulam a criação da reprodução de monólogos hegemônicos. Não há estética. Não há corrente de escritura. Não há intimidade. Não há intercâmbio. Não há encontro. Não há conversa. Não há ruídos. E geralmente, nem o reprodutor de monólogos deseja guardar em suas malas o que ele narra. Como pesquisadora de idosos, há muita dor e tristeza quando eles chegam ao final da travessia percebendo que pouco ele deixa e pouco ele leva. O vazio das malas nessa idade é algo irreparável.

Nós, como pesquisadores narrativos, buscamos abrir espaços para os relatos. Acreditamos que as narrativas são vivas. Têm vida por si sós. Caminham sozinhas. Caminham não, voam! Pousam e voam! Em um constante movimento de trans-form-ação. Se transformam sempre que encontram o outro. Ela chega em mim, sai de mim e ao ser mesclada, ela já toma novas formas, num lindo movimento hermenêutico, num jogo de telefones sem fios. Às vezes, nos chegam de forma tímida e ganham potência em mim. Às vezes, ao contrário. Mas sem dúvida, ela é viva porque se infiltra no ser humano. Se permito que o meu corpo seja receptor das narrativas de outros, sou um corpo-mala, sou voz polifônica, sou ser-ambulante, sou eu-outro, sou eu-encontro, sou eu-convite. Sou eu-travessia!

Penso, meu amigo, o fato de ser estrangeira tem me ajudado a compreender no sentido metafórico e literal o que é adentrar outros mundos, o que é habitar territórios estranhos, o que é ter que aprender outro idioma para poder entender o outro, o que é modificar meus códigos linguísticos para ser compreendida, o que é colocar o meu corpo para ocupar novos espaços. O estranhar tem me ajudado a interpretar novos mundos e a refletir o meu. Hoje posso dizer que sou ser-forasteira, ser exótica, ser-alienígena. Saí vagando e buscando novos mundos.

Escuto novas vozes, novos seres, novos espaços, novos códigos linguísticos. Penso em outro idioma. Penso na língua de outros povos. Penso desde um lugar incômodo. Foi uma decisão própria de passear pela incomodidade. Preciso estar sempre buscando vocabulário para dizer o que quero dizer. E nesse buscar encontro muitas coisas! Me espanto com a beleza dos novos códigos linguísticos que se apresentam diante de mim todos os dias. Sair do lugar que sempre ocupamos é uma forma de resiliência, de resistência, de busca pela beleza do outro, de busca pela nossa própria beleza.

Tenho aprendido que o ser estrangeiro geralmente carrega em si uma escuta atenta, o olhar aguçado, buscando interpretar esse novo mundo. Num movimento agridoce – um sabor prazeroso, doce e sofrido ao mesmo tempo – sinto que, assim como um pesquisador narrativo, o ser estrangeiro que em mim habita tem me ensinado que a cautela e o respeito são fundamentais quando adentramos a vida do sujeito colaborador das nossas investigações. Vamos devagar, observando e nos deixando ser observados. As narrativas vão sendo mescladas lentamente, concomitantemente com a abertura das malas. Tudo no seu tempo. Observar o tempo do outro é extremamente necessário, é também respeito. Sem pressa, a passos lentos, a intimidade vai sendo construída. Nos encontros entre seres humanos, os gestos e os códigos linguísticos vão ajudando a descodificar a língua do outro.

Minha experiência como investigadora narrativa estrangeira me permite atravessar novos mundos. Sinto o outro, esse outro que é diferente de mim até na forma de caminhar. Ao ser alienígena, tudo é novo. A constante comparação de mundos, num movimento estúpido de saber se o meu mundo é melhor ou pior que o do outro, vai levando a perceber que a diferença e a semelhança entre os povos são os mais lindos sabores do encontro. E se tenho

que escolher entre a diferença e a semelhança fico com a diferença. Ela ensina mais, me mostra mais, me tira do lugar de comodidade e remove as minhas malas.

Problema, amigo meu, é que a diferença entre mundos nos leva a saber que não somos únicos, que não somos completos e que existem tantos outros. Por isso, você tanto enfatiza a importância da conversa, como espaço de trocas. A conversa é risco. A conversa nos leva para lugares que nunca imaginamos chegar, já dizia Carlos Skliar (2018). A conversa traz o prazer de “estar indo” provocando pensamentos e não conclusões (ALVES, 2011). Talvez por isso, a preferência de alguns pelas malas ocas por monólogos, já que habitam lugares mais seguros. O saber o que se vai dizer nos faz caminhar por um terreno plano, seguro e fixo. A conversa, não! Ela ocupa outros territórios. Nela, estamos sempre em risco, à deriva.

Ah, e esse risco é a surpresa do encontro! É ela que chama atenção aos olhos dos investigadores narrativos. É ela que causa a trans-form-ação. É ela que nos leva a refletir. É ela que termina com as comparações. Meu mundo é apenas um mundo dentro de constelações. Sem a conversa, somente o meu mundo existe.

Eu, como um ser-estranho, aposto na beleza de carregar também meus próprios sons. Eles me mostram de onde vim. Eles contam a minha história. Eles são convites. Eles seduzem. Eles me apresentam ao outro, abrindo de forma involuntária e repentina a minha mala. Eles mostram as minhas origens: mulher latino-americana, brasileira, nordestina e cearense. E isso já conta tanto!

E eu te encontrei aqui, Tiago, em Buenos Aires, fazendo a mesma coisa que eu vim fazer: ouvir outras vozes, outros sons, outros mundos. Você veio ser um ser-estranho. Um brasileiro nordestino com um chiado carioca gostoso e incorporado, falando um castelhano bonito. Decidimos ser pluralidade de vozes. O ato de falar o idioma alheio permite que teu corpo ocupe outro lugar. A língua, a boca, os olhos, as mãos bailam de forma distinta. Buscar entender o que é ocupar o corpo do outro é ato de humildade e sabedoria. É travessia. É sair de mim para chegar ao outro. É (des) locamento. É movimento. É risco.

Ninguém poderá prender nossas vozes, meu amigo! Vozes são vibrações das cordas vocais, vem de dentro, vem do corpo, como você mesmo diz. Aprendi, como fonoaudióloga, que a matéria prima da voz é o ar que inspiramos e expiramos, é o ar que ao passar pelas cordas vocais vibram e produzem o som. O movimento sincrônico e suave do inspirar e expirar é responsável pela voz que produzimos. A voz interior também vem de dentro, de experiências incorporadas, de memórias armazenadas. Narrar de forma oral ou escrita nasce de dentro, nasce do corpo, vibra as cordas vocais e vibra também o hipocampo. Não há como prender nossas vozes, Tiago.

Penso que esses tempos difíceis, de governos autoritários podem fechar os espaços para que a voz circule, para que a dor se cale, para que a luta pelos nossos direitos se detenha, para que as nossas diferenças sejam motivos de separação. No entanto, o corpo fala e, quando ele fala, nos permite produzir vozes, sejam internamente ou externamente. Nós, como investigadores narrativos, temos como tarefa buscar espaços para que a voz circule, para que as narrativas promovam outras narrativas, para que as vozes sejam escutadas, para que o intercâmbio possa proporcionar encontros, para que o movimento sincrônico e suave do inspirar e expirar possa acontecer. Lutemos para que os nossos corpos possam falar livremente, para que as narrativas ganhem asas e possam transitar; lutemos para que os registros das narrativas possam continuar iluminando o narrador e o leitor; lutemos para que a narrativa seja epifania de travessias.

É verdade, meu amigo, “escrever é um ato de rebelião contra toda forma de silenciamento”. A investigação narrativa busca reconstruir a memória e registrá-la, para ser degustada hoje e amanhã; nos ajudando a sair deste tempo linear, desta temporalidade; nos estimulando a tirar fotografias e a elaborar as imagens da performance dos nossos *eus*. Esse tipo de pesquisa nos permite que o *eus* encontre os *tus* e saiam por aí produzindo novos *nós*. As rupturas do silêncio e do tempo possibilitam que nos olhemos nos espelhos da vida e nos reconheçamos como estrangeiros de si, numa eterna (des) construção, num movimento constante de aprender a desaprender e de desaprender a aprender.

Creio que o silêncio se rompe com a conscientização das nossas malas e das nossas vozes. A conscientização libera, já dizia Freire (1980).

“Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, devido ao compromisso de transformação que assumimos” (p. 28). O ato de escrever, narrar e investigar proporcionam maior conscientização sobre as travessias, devido a uma maior reflexão e ação sobre o vivido. A investigação narrativa busca romper o silenciamento dos povos e se alimenta de novas histórias do *eu*.

Percebo, meu Tiago, que as nossas cartas são também formas de romper nossos silêncios, expressamos hoje nossos *eus* e registramos aqui as fotografias do que temos aprendido até agora neste atravessar. Neste baile bonito de palavras, de vozes, de narrativas e de códigos linguísticos, eu te descubro e me descubro. No processo de conscientização rompemos a cegueira, destruímos o óbvio, anunciamos, denunciemos, nos apropriamos da realidade para poder transformá-la e para poder existir e resistir.

Agradeço tua carta que trouxe o cheiro da liberdade do confinamento neste tempo pandêmico.

Minha carta seguramente chegará no Rio de Janeiro, levando um pouco de quem sou e um pouco do que sua narrativa me fez ser.

Que sejamos sempre, meu Tiago, esse ir e vir de histórias, esses borrifos de várias vidas, esses salpicos de palavras! Respingar um pouco do que sou em ti já me faz mais viva que antes.

Até a saudade diminui quando sinto que em mim você vive e que eu vivo em você. Sinto, assim, que a distância é pura ilusão.

Saudações narrativas,

Amo tu, Danise Grangeiro.

Buenos Aires, 15 de outubro de 2020.

Conclusão: final sem fim

Uma conversa não tem fim. Espicha-se como raízes que, mesmo após a queimada da relva ou da savana, fazem brotar vida fértil e vívida no encontro com as gotas de chuva. Encontro entre dois corpos, entre duas existências que, vezes e vezes, se tocam. Conversar é tocar o corpo do outro. Danise toca de forma gentil, suave e provocativa com suas palavras. Sua carta é pura conversação, convite ao experimentar e polinizar vozes. Sentir e deixar

ressoar aqueles salpicos de palavras que também são corpo, narrativa encarnada, testemunho íntimo.

Uma conversa também é a impossibilidade de qualquer síntese. Não está aí para comprovar nem fixar nada. É puro fluxo, vadiagem, travessia, viagem, movimento. Conversa-se não para chegar a algum lugar, mas para evitar que nos mantenhamos inertes num mesmo ponto. Conversar como cartografar vidas, biografias e existências. Conversar como gestar mundos possíveis nos solos inférteis de nossas certezas.

Desse modo, através de conversas-cartas, buscamos, Danise e Tiago, compartilhar um pouco dos corpos caleidoscópicos que habitamos, das comuns-unidades nas quais estamos constelados e que nos polinizam o pensamento (GODOY; RIBEIRO, 2021), a existência, nossa presença no mundo e, portanto, nossas vozes. Conversar como um modo de se colocar à escuta, atenta e sensível, àquilo que pode soar estranho, radical, estrangeiro, alienígena, assumindo, como disse Danise, que mesmo os silêncios expressam.

Escutamos os silêncios? Escutamos com nossos corpos inteiros? Escutar é ato político, ético e estético. Em tempos de tanto juízo de valor e de cancelamento, como dissera Danise, a escuta pulsa como o reconhecimento de que o mundo é muito mais plural do que nossa miopia social, cultural e epistemológica permite enxergar. Por isso, acreditamos e defendemos a importância da pesquisa narrativa, de nos encontrarmos e estranharmos nas narrativas uns dos outros, de espicharmos nossos mundos de sentidos e pôr em questão os sistemas de opressão que constituem nossa linguagem, nossa cultura, a nós mesmos.

A completude nunca alcançamos nem alcançaremos, porque nenhum de nós começa: continuamos; nossa vida é continuidade de histórias, sonhos, utopias e lutas. Por isso narrar, por isso, como diz Bell Hooks (2019), erguer a voz. Erguer a voz como não abrir mão de que nossas vidas e trajetórias sejam afirmadas como aquilo que são: travessias singulares, marcadas por nossas ancestralidades, nossas raízes e os encontros vividos.

Somos seres em construção e desconstrução. Viver é uma criação artística em que a mais bela obra é cada biografia singular, porque justamente a obra possível, a história que pudemos compor, escrever, reescrever e

partilhar. E investigar narrativamente talvez não seja outra coisa que traçar, que percorrer, que desenhar uma cartografia narrativa desses processos.

Para nós, Tiago e Danise, a conversa como metodologia de pesquisa (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) não tem a ver com o desejo de descobrir mundos novos ou dar a voz a quem quer que seja. Antes, tem a ver com escutar as vozes aí onde elas (con) formam mundos e pulsam singularidades afirmativas; tem a ver com diminuir um pouco nossa impossibilidade de ver, de deslocar nossas ignorâncias, como escreveu Tiago; de aprender a narrar e a nos narrar como ato político e responsável por esse mundo do qual precisamos cuidar e, ao mesmo tempo, do qual necessitamos nos cuidar (SKLIAR, 2019). Conversar talvez seja uma possibilidade de aprendermos a nos cuidar em comunidade.

Investigar como conversar, portanto, nasce e pulsa, para nós, como a não aceitação de que o mundo precise continuar tal qual está sendo, sempre que este “estar sendo” signifique silenciamento, subalternização e colonialidade. Não interessa, de forma alguma, dar visibilidade aos discursos hegemônicos, às narrativas fatalistas e generalizantes ou às falas repletas de preconceito e juízo. Interessa-nos, muito mais, os discursos e falas instituintes, as situações de palavras que se tecem e polinizam na clandestinidade e na miudeza dos cotidianos, as experiências que engravidam a vida com sonhos e utopias, as práticas e experiências que narram liberdade.

Assim sendo, querides leitores, terminamos esta carta-texto-conversa com um convite: que possamos seguir narrando nossas histórias e nossas experiências de resistência e afirmação, os gestos e acontecimentos minúsculos que, mesmo pequenos, permitem brotar e florescer esperança e força onde não são autorizadas.

Vamos continuar essa conversa? Vamos compartilhar as preciosidades minúsculas que pulsam em nossas práticas, experiências e histórias?

Referências

ALVES, R. Variações sobre o prazer-Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2011.

FERRAROTTI, F. História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais. Natal: EduFRN, 2014.

FREIRE, P. Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

GODOY, R.; RIBEIRO, T. Chuva de estrelas: entre metáforas e narrativas para sentir/pensar caminhos investigativos desde nossas ancestralidades. *Revista Educação Unisinos*, v.25, 2021.

GRANGEIRO, D. G. *El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados*. Buenos Aires, 2014. Tese de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

GUEDES, A.; RIBEIRO, T. Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

HOOKS, B. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

NÓVOA, A. FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EduFRN, 2010.

RIBEIRO, T., SOUZA, R., SAMPAIO, C. S. *Conversa como metodologia de pesquisa. Por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SKLIAR, C. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, C. Um convite à conversa. In: RIBEIRO; T.; SAOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. *Conversa como metodologia de pesquisa. Por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SKLIAR, C. *Hablar con desconocidos*. Barcelona: Candaya, 2014.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

EXPERIENCIA INTERRUMPIDA, NARRATIVAS DE SÍ Y REDES DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN-ACCIÓN DOCENTE: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

Daniel Suárez (FFyL-UBA)

Resumen: El ensayo desarrolla algunas reflexiones pedagógicas y una serie de argumentos epistemo políticos orientados a explorar las posibilidades, alcances e impotencias de las narrativas de sí y de experiencia tanto para investigar y renombrar el mundo y la escuela contemporáneos como para conformar colectivos de narradores y narradoras organizados en red que se presenten como alternativas a las formas de vida prefiguradas por los códigos tecno lingüísticos de la Gestalt global. Propone indagar y reconstruir las narrativas de mundo y de experiencia, particularmente las de tiempo, espacio y socialidad, a fin de reconocer los moldes narrativos y reinventar las palabras e intrigas a partir de las cuales decimos, comprendemos y vivimos el mundo y la escuela junto con otros. También sugiere revitalizar el lenguaje de la pedagogía a partir de la organización colectiva y rizomática y la movilización intelectual y política de los y las docentes hacia nuevas formas de investigación educativa, formación docente y acción político pedagógica.

Palabras Clave: Narrativa. Experiencia. Red. Pedagogía. Investigación-formación-acción.

EXPERIÊNCIA INTERRUMPIDA, NARRATIVAS DE SI E REDES DOCENTES PESQUISA-FORMAÇÃO-AÇÃO: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

Resumo: O ensaio desenvolve algumas reflexões pedagógicas e uma série de argumentos epistêmico-políticos destinados a explorar as possibilidades, escopo e impotência das narrativas de si e da experiência, tanto para pesquisar e renomear o mundo contemporâneo e a escola como para formar coletivos de narradores organizados em uma rede que se apresentam como alternativas às formas de vida prefiguradas pelos códigos tecno lingüísticos da Gestalt global. Propõe-se indagar e reconstruir as narrativas do mundo e da experiência, particularmente as do tempo, do espaço e da socialidade, a fim de reconhecer os moldes narrativos e reinventar as palavras e intrigas mediante as quais dizemos, compreendemos e vivemos o mundo e a escola junto com outros. Também sugere revitalizar a linguagem da pedagogia através da organização coletiva e rizomática e da mobilização intelectual e política dos professores

para novas formas de pesquisa educacional, formação de professores e ação político pedagógica.

Palavras-Chave: Narrativa. Experiência. Rede. Pedagogia Pesquisa-formação-ação.

Experiencias interferidas, relatos impotentes

...la literatura presta una voz a ese animal tembloroso y dubitativo que llamamos la mente, pero al que nunca entendemos del todo. El laberinto de la voluntad, el enigma de la acción intencional, el condicionamiento histórico de cada enunciación, están en juego cuando el lenguaje mismo empieza a tartamudear...
(Harasser, 2019, p. 104)

Nuestro tiempo, nuestro espacio, el mundo donde transcurre nuestra vida, están interrumpidos por una tempestad, por una peste planetaria previsible pero intempestiva y desgarrante, que ya no es sorpresa. Un desastre viral y global, pero no mucho más calamitoso que las violencias, desigualdades e injusticias que ya venían humillando y diezmando a multitudes en los bordes de la vida planetaria. Una plaga predatoria y genocida que se monta en las anteriores y que profundiza la debacle y la impotencia de una civilización globalizada decadente e insensible, que ya no logra concebir el mundo y la vida humana más allá del lucro, la distinción, la jerarquía, la competencia y la guerra (BERARDI, 2021). Otra desgracia más de una serie, pero disruptiva, diferente, definitiva. Ésta, la más tremenda y brutal, *además* ha generado un campo de visibilidad global inédito sobre las calamidades que venían siendo, sobre sus particularidades y detalles, sobre las miserias y penurias multiplicadas en una diáspora mundial y, al mismo tiempo, en su bies, sobre las solidaridades construidas, los saberes de experiencia interpelados y recreados, las nuevas miradas, preguntas, inquietudes y movilizaciones que creamos, siempre colectiva e inveteradamente, los seres humanos para vivir juntos en el mundo (SANTOS, 2020).

A pesar de sus rasgos despiadados y mutilantes, la disruptiva condición pandémica también ofrece la posibilidad de interrumpir el ritmo global y local de la desmesura para mirar de nuevo, con una recreada distancia

comprometida y un tanto asincrónica, el mundo que padecemos, habitamos y soñamos. Si nos disponemos a esa torción de nuestra posición de participantes, observadores y hacedores del mundo, nos abre una perspectiva contemporánea, un desenfocado punto de vista (Agamben, 2007), para ver y nombrar de nuevo a las descaradas injusticias, las impúdicas desigualdades y las proliferadas violencias verticales y horizontales que se venían denunciando, pero no se veían o se soslayaban en la Gestalt global.

La pandemia y la distancia que nos provoca, nos compele a narrar otra vez el mundo de minorías mayoritarias miserables, migrantes y desheredadas, de guerras locales interminables multiplicadas por todos lados, de depredación ambiental y climática, de vida, cuerpos y esperanzas vulneradas por las diferentes modalidades del poder. Pero también, al interrumpir al tiempo y el espacio que venimos viviendo casi sin saber, nos invita a desplazarnos de la comodidad lumínica del presente para, en ese movimiento del pensar, del sentir y del ser, contar cómo ese mundo, ese mismo mundo, cobija luchas, resistencias y recreaciones que pluralizan el horizonte de posibilidades y desdibujan los límites de la imaginación, la creatividad y la esperanza. Un mundo que repite las mismas palabras y que cuenta las mismas historias, pero que ahora, en este tiempo que vivimos e intentamos narrar, se deshacen, ya no resuenan, ni hacen sentido. Un mundo que, a un mismo tiempo, esconde e inhibe una miríada de posibilidades, inquietudes y búsquedas que, si no logran pronunciarse, circular, hacerse públicas, se ahogan inevitablemente en el silencio, el olvido y la impotencia. Pero que, si lo consiguen, auguran horizontes de vida y relato que merecen ser explorados. También en la escuela y el campo pedagógico.

Narrativas contemporáneas del tiempo, el espacio, la socialidad

Este tiempo, el que vivimos, el que venimos viviendo desde antes de la pandemia, desde que el tecno capitalismo financiero trans estatal, viral y pandémico es el mundo (BERARDI, 2021), es un tiempo sin experiencia o con la experiencia rota, partida, ninguneada, desplazada al borde, interdicta. Es un tiempo de puro riesgo, o de terror (HAN, 2017), sin momentos para la amistad, el amor, la conversación, la sobriedad, la igualdad y el pensamiento. El diálogo

social se ha suspendido en la contigüidad inexpressiva, celular y simultánea que propone el ritmo vertiginoso y la actualidad angustiante de la red tecno virtual. Lo actual es ese riesgo permanente y la competencia salvaje y fraticida por sobrevivir que rompe cualquier lazo, la presencia del otro, la conjunción con el otro y la configuración de un tiempo común: la solidaridad. El terror a lo otro, a lo distinto, y el sentimiento de peligro inminente frente a lo diferente acecha y habita todo el tiempo actual. Lo satura. Y desde allí, aterrorizándonos desde la plenitud temporal del presente, rehace y nos impone el tiempo que se vive, que vivimos y sobrevivimos: sumergidos en una permanente, plena y estresante actualidad.

En nuestro tiempo el presente ha ganado actualidad, una actualidad fulgurante e incandescente que ciega mientras ilumina sin distancia. Sobre todo, si entendemos lo actual como esa zona impronunciable que está de manera incierta e imprecisa entre el pasado y el futuro, que coincide plenamente con el tiempo que vivimos, sin ningún desliz o pliegue que permita una sombra o una oscuridad, un claroscuro, un matiz. También el pasado ha perdido historia, si entendemos por ésta el relato que enhebra lo que fue y venía siendo con lo que acontece y se proyecta como posibilidad latente, vibrante, sin conclusión. Se le niega un relato al presente y al pasado que se proyectan en la red tecno virtual como actualidad plena, simultaneidad y noticia. El relato que veníamos contando sobre la experiencia de nuestro tiempo y del pasado ya no resuena en el mundo contemporáneo. Tenemos que buscar o inventar palabras e intrigas que nos permitan decir y contar de otro modo el mundo de experiencia que vivimos, el territorio de saber que habitamos y los modos locales de recorrerlos y narrarlos junto con otros.

Esto de vivir en un tiempo prestado o concedido y de clausura de la experiencia es anterior a la pandemia, aunque con el virus en todo el mundo se haya tornado evidente e insoportable, se haya profundizado y haya dado lugar a nuevas respuestas, tecnologías biopolíticas y políticas de bioseguridad que se ciernen y experimentan sobre los cuerpos. Éste es un tiempo de control *en* los cuerpos en el que también, a contramano y a escondidas, se construyen nuevas configuraciones vitales y oportunidades sensibles para imaginar de nuevo y a la distancia el pasado, la experiencia vivida y significada en territorio y un futuro abierto a otras posibilidades, potencias y movimientos

de vida. Las narrativas de sí y los relatos de experiencia contemporáneos, las pequeñas y grandes historias que logramos contar, escribir, dar a leer, escuchar y leer en esas configuraciones y oportunidades, en esos agujeros de la red virtual/viral que interrumpen la cadencia de supervivencia que se nos impone y muchas veces aceptamos, autoexigentes, nos cuentan la aventura de vivir en un paisaje temporal agrietado y escarpado, múltiple, híbrido, simultáneo, desfasado. Pintan una cronología sin presente, o con un presente sufrido como excepción, excesivo, efímero y peligroso, como una performance permanente que todavía no terminamos de hacer cuerpo, significado y vida, como una mueca grotesca de lo que podría ser, pero deviene impotencia.

El espacio de la experiencia contemporánea también está interferido, reconfigurado y dislocado en el mundo pandémico. El lugar que habitamos, el cuerpo, el hogar y el territorio que somos y las distancias y cercanías que establecemos a partir de las posiciones y movimientos de los otros, están en crisis no solo por la novedad disruptiva del virus, sino también, desde hace un tiempo, por el cierre de fronteras, la construcción de tabiques, cerraduras y un sinfín de laberintos, el terror a lo extranjero y lo distinto, el confinamiento social, la soledad, el ostracismo y la guerra. En la presente conformación espacial del mundo globalizado a la manera tecno neoliberal y viral emergen y toman imagen nuevas barreras y límites que, aún desde antes de la pandemia sanitaria, des territorializan y re territorializan la experiencia de estar siendo en el mundo de riesgo y tecno semiotizado. Pero también, en el juego inédito de luces y sombras que ofrece la contemporaneidad pandémica (AGAMBEN, 2007), se tornan visibles nuevas formas de habitar y transitar espacios múltiples, híbridos, mezclados, expuestos, radiales, planos, superpuestos, escamados, y la posibilidad de recrear la experiencia espacial en el mundo.

Además de tabiques, cerrojos y muros físicos y virtuales, a la manera del rizoma de Deleuze y Guattari (1994), emergen en el territorio liso de la red tecno global y local, retículas y aperturas, ventanas y pasadizos secretos, atajos insospechados, que muestran en su cartografía posible nuevas configuraciones espaciales que recrean el encuentro de amistad, que ensayan la horizontalidad y la escucha, que celebran y practican la acogida y el encuentro, y que intentan recuperar algo del calor, la fraternidad y la

vibración de los cuerpos, las palabras y las historias. La experiencia espacial del mundo contemporáneo también se recrea en mapas plurales e imprecisos, titubeantes, tartamudos, que prescinden de límites abstractos o administrativos a favor de las formas humanas de vida, sus entramados y sus misterios. Cartografías de experiencia que atisban y dibujan lugares como huecos, como territorios protegidos en los extensos lugares prefigurados y cercados, como agujeros de vida en común, colectiva, que merecen vivirse y contarse en primera persona y a contrapelo del discurso del control, el miedo y la impotencia.

Los escenarios que venimos configurando como suelos y paisajes de las tramas de nuestros micro relatos e historias de lugar, ya no se acomodan a las palabras, modelos narrativos y tonos de enunciación de las formas discursivas disponibles y del acervo tecno lingüístico cosechado por las máquinas de información y el control. Para nombrar los matices, minucias y secretos de la experiencia disruptiva y emergente de vivir junto con otros en los pequeños lugares concedidos y conquistados, fragmentados y quebrados, de bordes porosos o resbaladizos, de pisos hojaldrados y superficies superpuestas, resulta necesario inventar otro lenguaje, otra prosa y otro glosario como parte de una estética y de una poética mucho más vastas, desacopladas y disonantes.

Las socialidades, las relaciones sociales, colectivas y comunitarias que establecemos en nuestros espacios y tiempos actuales, y que contribuyen a constituirnos quiénes somos o venimos siendo, han sufrido asimismo mutaciones a lo largo de estos años de tecno neoliberalismo global, que se han profundizado y amplificado con la última y vigente pandemia viral. La experiencia singular y social del otro, del vivir juntos, de la comunidad, de las filiaciones ancestrales y los linajes, de la cotidianeidad compartida, se han trastocado y se desvanecen. No solo la ronda del mate, el abrazo y la co presencia están interdictos, sino también las actuales configuraciones del encuentro se han permeado de las modalidades de intercambio pre formateado y pautado por la máquina meritocrática y el tecno lenguaje: de la ronda y el cara a cara con todos y cada uno, al sistema radial de ventanitas y de control centralizado de la interacción y del primer plano, a los marcos,

ritmos, lógicas y dinámicas que el código virtual impone en la toma y circulación de la palabra y la disposición de la escucha.

Las configuraciones de la relación con el otro, con los otros y con nosotros han mutado drásticamente en el último confinamiento viral y pandémico, pero los lazos de solidaridad, amistad, encuentro, celebración y hospitalidad hace rato que se han desanudado, dejándonos conectados, pero sin conjunción, mirada y escucha, solos. Sin conversaciones en las que valga la pena perderse, encontrarse y ensayar nuevas intimidades, vínculos y sueños compartidos. También las palabras escasean y los moldes narrativos disponibles son impotentes para decir cómo vivimos y le damos sentido y significado a la relación con el otro, a cómo se tramita nuestra participación y compromiso en el territorio de la comunidad local, del oficio, de las prácticas, de la interpretación conversada, a cómo imaginamos un mundo vital compartido y una comunidad humana viva. Para eso, debemos crear un nuevo glosario, revisar e indagar las palabras y los relatos que disponemos en el acervo literario y en el decir popular, en la biblioteca, en la calle y en la escuela, explorar las formas del nombrar y contar los pliegues de la experiencia que se escamotean en la planicie muda del mundo tecno conectado.

Narrativas de escuela y docencia en disputa: discursos destituyentes

La contemporánea experiencia escolar no ha escapado a este entramado de mundos, experiencias, tiempos y espacios enajenados, transfigurados y disgregados. Tampoco del escamoteo del sentido y del relato que impone, sin escándalo, la globalización tecno capitalista en su versión viral y pandémica. La “forma escolar”, que ya estaba en crisis desde hace tiempo, ahora, en plena irrupción mundial del virus, en esta nueva condición pandémica, colapsó y se puso en el foco de la atención social de manera novedosa, trágica y un tanto trivial. Esa particular, estabilizada y silenciosa disposición de tiempos, espacios, discursos, saberes, reglas, posiciones de sujeto y socialidades que definieron a la escuela de masas (la escuela “republicana”) como la forma y organización más eficiente de la transmisión cultural y la reproducción social en las formaciones del capitalismo industrial,

ya venía siendo horadada y disgregada, destituida y denostada, por una artera y persistente denuncia a derecha y a izquierda del arco ideológico y político y, particularmente, por las actuales políticas globales, neoliberales y tecno virales de reforma educativa. La institución escolar fue puesta bajo sospecha y el valor formativo de sus esfuerzos, dispositivos, tecnologías y métodos, impugnado, negado o soslayado desde muchos frentes. Junto con este descrédito y menosprecio progresivo, los agentes escolares, los maestros, las maestras, los profesores y las profesoras, fueron desplazados hacia los márgenes de la consideración pública y especializada y, en ese movimiento descalificante, sus palabras, experiencias, saberes y relatos de escuela y enseñanza cayeron en el silencio y la impotencia impuestos, primero, por la polifonía crítica y, actualmente, por los tecno códigos educativos de la Gestalt global.

Desde apenas pasada la mitad del siglo XX, en plena vigencia del bienestar social, la doctrina del capital humano y la beligerancia de las luchas nacional populares anticoloniales y resistencias anticapitalistas, versiones radicalizadas y variadas de desescolaricismo criticaron al detalle y sin piedad al sistema educativo y a la escuela como inevitable “aparato ideológico del Estado” que reproduce injusticias, desigualdades y violencias más allá de la voluntad de sus agentes; a la “máquina escolar” y sus dispositivos y tecnologías de saber-poder disciplinario que colabora en aumentar la docilidad de los cuerpos; a la “educación bancaria” de la escuela formal que condena a la opresión, la subordinación y el fracaso a las mayorías; al “autoritarismo escolar” que, en función de sus burocratizadas jerarquías, niega las autonomías infantiles, los despliegues subjetivos y la creatividad en la enseñanza. La escuela aparece así engranada *necesariamente* al aparato de dominación política, ideológica y cultural, y resultaba ingenuo y peligroso imaginarla como el escenario de la lucha por la emancipación humana.

Más recientemente, la retórica crítica ha girado hacia un lenguaje menos sistémico y se dirigió a señalar las falencias y el anacronismo de la escuela como espacio-tiempo de socialización. Articulado en un lenguaje aparentemente más técnico y específico, desde esta línea discursiva se la señaló como una “institución impermeable a los cambios y la innovación” que exigen los tiempos actuales (es decir, los tiempos del mercado), como una

“modalidad desactualizada, atrasada, de entrenamiento y distribución social de los recursos humanos” que demanda el nuevo patrón civilizatorio (de la globalización tecno neoliberal), y se denunciaron a sus modalidades de enseñanza como “caducas y perimidas” y a sus agentes fundamentales (los docentes) como “incapaces, burocratizados y vagos”. Lo que en su diseño moderno e industrial aparecía como unas de sus notas distintivas: la separación escolar del mundo y la formación de un cuerpo especializado de enseñantes profesionalizados, en la actualidad tecno procesada y sus códigos tecno lingüísticos constituyen el foco del ataque.

Luego del fracaso del movimiento neoliberal y tecnocrático de reformas educativas de los años ‘90, centradas en la transformación estructural del sistema educativo y en la “mejora de la calidad educativa”, vienen siendo las renovadas políticas de privatización, mercantilización y destitución de la escuela de la globalización financiera, tecno digital y viral las que minan y cercenan con mayor contundencia y eficacia la imaginación pedagógica sobre el territorio, las temporalidades y las socialidades de la educación. Con la apertura de todo un campo de negocios endo-privatizadores de la escuela, la consolidación de un discurso que combina precariamente el lenguaje de la empresa privada, la tecnología digital y virtual y la administración neuronal de las emociones, y la consecuente emergencia de nuevos sujetos pedagógicos (empresas, ONGs de redes virtuales y tecnologías digitales, massmedia oligopólicos), el auto aprendizaje soportado y viabilizado por software educativo aparece como la vía más rentable, controlable, reciclable y automatizable para garantizar la formación de los sujetos que el tiempo presente requiere y la sociedad actual demanda. Una suerte de discurso tecno pedagógico de los entornos virtuales y digitales, vinculado lingüísticamente a la retórica del mercado y los tecno negocios, viene a reemplazar a la vieja y especulativa pedagogía humanista, que se interesaba en la formación integral del sujeto y la “acogida amorosa” de los nuevos, y a mostrar la inoperatividad de la pedagogía pos humanista en las cuestiones del aprendizaje, su cuantificación y evaluación, la decodificación de los mensajes y datos del tiempo presente y la satisfacción de los requerimientos actuales del mercado de empleo y las nuevas máquinas (internalizadas, hechas cuerpo) de control de calidad.

Más allá de su relativa pregnancia en el campo educativo, son esos discursos, prácticas institucionales y códigos tecno lingüísticos virtualizados y distribuidos generosamente por las redes y los ámbitos de capacitación y entrenamiento, los que limitan y obstruyen las posibilidades de crear imágenes otras de la escuela y los docentes, de movilizar potencias subjetivas ocultas y negadas por las operaciones de saber/discurso/poder y de transformar democráticamente la escuela mediante la movilización intelectual, pedagógica y política de sus habitantes y transeúntes. De esa manera, inhibidos y silenciados, construidos activamente como ausentes o improductivos, los docentes, estudiantes, comunidades locales y una diversidad no prefigurada ni anticipada de actores sociales, culturales y educativos vinculados con la escuela y el campo pedagógico, se pliegan mansamente a la impotencia o a las formas consolidadas pero inertes de decir, pensar y capturar su vida, su experiencia, sus saberes y su mundo. Al reducir la complejidad, la vibración y la vitalidad del acto educativo mediante algoritmos pedagógicos abstractos, y al intentar capturarlo vanamente mediante códigos discursivos extranjeros a la misteriosa experiencia territorial y local de los cuerpos vivientes de la educación, el lenguaje de la educación se ha vuelto ininteligible, imposible de decir, escribir, escuchar o leer para los docentes.

Movilización intelectual y política y revitalización de la pedagogía

Afortunadamente, desde hace ya algún tiempo, en el Norte y en el Sur del globo y a un lado y otro del océano Atlántico, se viene generando una cada vez más influyente movilización intelectual y política que reclama la “recuperación de la pedagogía” como campo de saber, experiencia, discurso y subjetivación y que, complementariamente, se propone encontrar vías para re inventar un lenguaje de la educación que facilite la conversación pedagógica en torno de las formas, los contenidos y las condiciones históricas, contextuales, situadas, vitales, de la transmisión y recreación culturales. Lejos de pensar la pedagogía como una disciplina más, o como esa espacio impreciso e improbable entre la teoría y la práctica, entre la norma y la acción, este movimiento se inclina a pensar y comprender, más bien, cómo la formación

de sujetos, la experiencia, el saber y los discursos acerca del acto educativo se vinculan con la producción y la reproducción de la vida social, habilitando o no la posibilidad de un acogida amorosa y hospitalaria de los nuevos y las nuevas, la proyección hacia el futuro del estar siendo vivo en el mundo y la tentativa de transformarlo para habitarlo junto con otros. En este movimiento de recuperación o recreación del lenguaje de la pedagogía, algunos venimos hablando y escribiendo acerca del imperativo de “revitalizarlo”, en el sentido de indagarlo, deconstruirlo y volver a decirlo, escribirlo, escucharlo y leerlo desde una sensibilidad y una inteligencia narrativas vinculadas con una serie de posiciones y opciones epistemopolíticas, éticas, estéticas, ontológicas y poéticas que ponen a la vida, el cuidado y el amor como eje de cualquier actividad o praxis humana y a la belleza, la justicia y la paz en el centro de cualquier producción intelectual, performance u obra.

Como parte de esta movilización emergente a favor de la recreación de la pedagogía y del surgimiento de nuevas posiciones para su enunciación, Philippe Meirieu (2016), por ejemplo, propone recuperarla de los “lugares comunes” y de la banalización teórica a la que la someten la “vulgata pedagógica” que pregonan los medios de comunicación y la literatura comercial. Aduce que esas formas de discurso educativo simplifican al extremo la complejidad del saber pedagógico, al mismo tiempo que propagan imágenes superficiales sobre lo que es aprender, educar y formar. También advierte sobre la reducción operada por el discurso tecno virtual emergente que, apoyado en la supuesta científicidad de las neurociencias y la gestión de los sistemas, mercantiliza la educación, comercializa amplios sectores de la escuela y destituye al docente y la enseñanza, al mismo tiempo que dispone políticas de control técnico y de disolución de la práctica docente. Y propone como antídoto retomar la lectura de los clásicos de la pedagogía, sobre todo los del movimiento de la “escuela nueva”.

De manera convergente, otros, como el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica de Colombia, llaman a “reconceptualizar la pedagogía”, o a trazar su “campo conceptual”, a fin de precisar su estatuto epistemológico y profundizar su lenguaje (Zuluaga, Echeverri, Martínez Boom, Quinceno, Saéiz y Álvarez, 2003). Se trata de renombrar la pedagogía y para ello valerse de

nuevas lecturas, aproximaciones teóricas y miradas sobre las prácticas. Asimismo, desde la convicción de que “el discurso pedagógico dominante se nos está haciendo impronunciable” y una nueva propuesta de articulación con la literatura, el cine, la música (el arte en general) y la filosofía, otros, como Jorge Larrosa (2005 y 2020), Fernando Bárcena (2020) y Carlos Skliar (2010), proponen buscar o inventar una nueva “lengua para la conversación” pedagógica para tornar al oficio de profesor una “materia de estudio” y para constituir su voz y su prosa en torno a ella. La “prosa del profesor”, las “biografías de aula”, el intercambio epistolar y la charla entre amigos sobre libros, lecturas e historias, son algunos de los ejercicios que proponen para dar cuenta de la materialidad de la escuela, sus detalles y de los ínfimos momentos que la constituyen. Yo mismo, en otras oportunidades (SUÁREZ, 2008 y 2015), aporté al debate algunos comentarios relativos a la importancia de la participación y el protagonismo de los y las docentes en el estudio pedagógico del mundo escolar y la democratización y horizontalización de las relaciones pedagógicas en el campo educativo. También describí la política de (re)conocimiento implicada en la “revitalización” del discurso, el saber y la práctica pedagógica como parte de un programa pos crítico desde el Sur.

Como puede percibirse, las voces que alientan y demandan, de una forma u otra, la recuperación del saber pedagógico como una forma de saber válida, específica e irreductible, reclaman al mismo tiempo el desmonte y la reinención del lenguaje de la educación y delimitan todo un campo de estudios y exploraciones estéticas, literarias, filosóficas, narrativas, poéticas, que posicionan a los docentes y su activa participación en un lugar privilegiado de enunciación. Las perspectivas, las tradiciones y los recorridos que confluyen en esa posición frente al conocimiento educativo reconocen muchas diferencias entre sí (SUÁREZ, 2015), pero también acuerdan en que el saber pedagógico viene siendo desacreditado y descalificado, producido activamente como ausente, e inclusive negado, por ciertas prácticas discursivas e institucionales. Se refieren a ese saber acerca de la transmisión y recreación culturales y la formación de los sujetos, que se expresa como “saber hacer escuela”, “saber hacer enseñanza”. Un saber de oficio que es siempre situado, que se fundamenta e informa en un obrar, en una praxis educativa, que se configura desde un “saber de experiencia” en contextos de

cotidianeidad escolar, que se compone y reconoce mediante reglas y criterios específicos, propios del campo pedagógico, y que es inasible mediante las reglas y recursos metodológicos del saber disciplinado (SUÁREZ, 2021). Un saber que se forma, manifiesta y traduce en obras pedagógicas (ALLIAUD, 2011) y que requiere tornarse público e inscribirse en el debate educativo. Reducido a mero sentido común, empequeñecido como expresión de un saber perimido y debilitado como estertor ideologizado de grupos anacrónicos, el saber pedagógico, para ser recuperado y revitalizado, requiere ser visibilizado, objetivado, recreado, reinventado como lenguaje, como praxis y como pensamiento. Las narrativas pedagógicas escritas y puestas en circulación en redes de investigación-formación-acción docente, particularmente la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (SUÁREZ, 2007, 2016, 2020), parecen ofrecer buenas oportunidades para eso.

Redes de formación e investigación, narrativas de sí y poética pedagógica

La posibilidad y la tentativa de configurar una contra-red territorial y virtual de docentes narradores, articulada en la emergencia rizomática y conjunta de nodos de solidaridad, de agujeros de cuidado y diálogo, de huecos robados, escamoteados al imperativo homogeneizante del código tecno educativo, y basados en la amistad, la horizontalidad, el encuentro amoroso, la escucha, la toma de la palabra, la escritura, la lectura, la conversación en torno de relatos de experiencia u otras obras pedagógicas, se inscribe en esta movilización vital, inquieta, experimental. Las narrativas de sí que producen, ponen a circular y disponen públicamente los docentes y sus colectivos en ese esfuerzo mancomunado, comunitario y escasamente reconocido muestran, denuncian, documentan y dan a conocer los dislocamientos, las mutaciones y las reconfiguraciones discursivas de la experiencia contemporánea de “hacer escuela” y “hacer enseñanza” en los territorios y tiempos de la globalización neoliberal, virtual y viral y de la pandemia sanitaria.

Las historias de enseñanza escritas y dadas a leer, leídas y conversadas en esas formaciones colectivas, entramadas y resguardadas de cuidado docente que interrumpen el ritmo vertiginoso del presente para relatar la experiencia contemporánea de hacer escuela en la actualidad, ya no

hablan de un tiempo lineal, progresivo, único, unívoco, evolutivo, graduado, teleológico, regulado, anticipado, medido y previsto como pretende el actual metarrelato desestabilizado del tiempo escolar, aquel que organiza y automatiza la vida escolar por detrás del tiempo del currículum, la graduación de la enseñanza, la máquina tecno burocrática, la secuencia didáctica, el proyecto, las fases preactiva, activa y posactiva de la enseñanza. Esas narrativas de sí textualizadas por esos docentes enredados en tramas alternativas de interpretación y conversación pedagógicas, cuentan los desdoblamientos subjetivos frente a la multiplicación, la superposición y la usurpación de tiempos conquistados y la imposición de nuevos paisajes temporales, de nuevas intrigas de tiempo dictadas y diseminadas por la lógica de la máquina virtual de la educación. Pero fundamentalmente, como corpus narrativo colectivo y difuso construido en red, ofrecen la posibilidad de imaginar y componer nuevas cartografías de tiempo y de vida en la escuela para hacerla de nuevo.

La arquitectura escolar que conocíamos, que moldeó nuestras representaciones de la presencia escolar, que refiguró nuestras imágenes viables del adentro y del afuera de esos espacios, que bosquejó nuestra previsión de la secuencia de movimientos esperables y de posiciones de sujeto escolar plausibles para construir el acto educativo y enunciar la experiencia pedagógica, también aparece reconfigurada, travestida, escamoteada en los relatos de experiencia pandémica de los docentes. Una arquitectura narrada, reconstruida en el lenguaje de la praxis pedagógica, pero que no tiene ni los planos, ni los materiales, ni las medidas, ni las palabras, ni las genealogías discursivas disponibles para dar forma y dinámica a la vida escolar contemporánea. Como otros puntos de vista y saberes instituidos y estabilizados acerca de lo que es hacer escuela, el discurso pedagógico consagrado sobre el espacio educativo hoy resulta impotente y está mudo. Aunque no es nuevo este desplazamiento del conocimiento educativo oficial, en la actualidad se ha quedado paralizado como potencia y previsibilidad espacial. En cambio, se puede leer en las narrativas docentes concebidas en las redes alternativas de solidaridad, escritura y lectura, la emergencia de una arquitectura desacoplada, plebeya y vivida, inventada y a prueba, narrada y re narrada, en construcción, que relata, imagina, mapea y proyecta espacios de

cuidado, reciprocidad y diálogo con los que pretende agujerear, escapar y resistir a las nuevas formas, físicas y también virtuales, del hacinamiento, la contaminación y la cohabitación promiscua.

Las relaciones pedagógicas en la escuela en ese tiempo y en ese espacio reconfigurado, también se han torcido y despojado de las constricciones discursivas del pasado, de la narrativa consagrada y estabilizada acerca de la presencia del otro, del vínculo con lo otro, de la experiencia institucional de la alteridad. Ahora, en ese espacio y ese tiempo indescifrables, misteriosos, en los que cojeamos y balbuceamos, tartamudos (HARASSER, 2019), las narrativas disponibles para enunciar la presencia, el otro, la diferencia, los sutiles detalles de lo distinto, las mínimas huellas de los que comparten la experiencia comunitaria, colectiva y plural de hacer escuela, aparecen entramados en intrigas de relatos que disrumpen los automatismos heredados de los cuerpos.

Toda esta movilización narrativa y autobiográfica para la revitalización de la pedagogía reclama, como Deleuze, un lenguaje dislocado, no un sistema racional y estabilizado, en equilibrio, sino una materia vibrante, alterada, vital, imprecisa, bella. Requiere de otras reglas de composición ficcional y de criterios metodológicos y estéticos que permitan no solo desmontar la experiencia mediante la investigación y la recursiva reescritura del relato, sino también indagar y rehacer los moldes narrativos mediante los que damos cuenta de ella y la contamos como una historia. Propone investigar la experiencia al mismo tiempo que se indaga su lenguaje. Tal como sugiere Harasser (2019), “la literatura moderna puede ser concebida como un método específico que investiga el enigma de la voluntad, una investigación de lo que el pensamiento y la imaginación significan en última instancia, un método para acercarse al laberinto de la agencia humana, y en particular una investigación del lenguaje poético como una enunciación del carácter enigmático de la agencia” (105). La literatura, pero también el cine, el arte, la crítica literaria y estética, las ciencias de la educación (en particular, la antropología, la sociología, la historia y la psicología de la educación), el periodismo y la lengua popular pueden ofrecer recursos narrativos y reflexivos del lenguaje que ayuden en la difícil y vital tarea de dar cuenta de la

experiencia de la praxis mediante construcciones ficcionales en intrigas de tiempo y espacio escritas en primera persona.

Por eso, documentar mediante relatos la experiencia educativa exige no solo reescribir la experiencia junto con otros a partir de sus lecturas y comentarios cruzados, sino también explorar colectivamente el lenguaje y las palabras que muchas veces usamos para referirnos a esos mundos transfigurados, tomándolas prestadas o sin darnos cuenta. Demanda simultáneamente desaprender las formas heredadas, desafectadas y naturalizadas de contar historias para aprender y ensayar otras nuevas, o viejas, pero desestabilizadas, desgajadas, asincrónicas, desfasadas, desadaptadas, desobedientes. Se trata, en definitiva, de volver a aprender a escribir, leer, escuchar y decir para poder conversar sobre nuestro mundo y nuestra experiencia en él, para vivir juntos e imaginar otro mundo. Aunque sea, por ahora, en agujeros colectivos en redes de cuidado, solidaridad y amistad robadas a la transparencia inmediata de la competencia y la meritocracia, a la evidencia de la calidad excluyente y la impotencia, a la nitidez y seguridad de los muros, tabiques y murallas, al monocronismo de la secuencia típica, estereotipada y automatizada de lo que puede pasar en las escuelas. Tal vez pueda ser suficiente para elaborar colectivamente en ese entramado de nodos una poética pedagógica, esto es, un saber, una metodología y una reflexión acerca de la composición textual bella, significativa, metafórica, marcante y afectada de una obra pedagógica.

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. *¿Qué es lo contemporáneo?*, 2007. <https://etsamdoctorado.files.wordpress.com/2012/12/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf> (visita: 13/4/2020).

ALLIAUD, Andrea. "Los maestros y sus obras", en: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 23, N°61, septiembre-diciembre 2011. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

BÁRCENA, Fernando. "Noticias del interior de un aula. Desde un cierto amor al estudio", en: Larrosa, Rechia, y Cubas (Eds.) *Elogio del profesor*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2020.

BERARDI, Franco. *Futurabilidades. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Buenos Aires: Caja Negra, 2021.

DELEUZE, Gilles y Guattari, Félix. *Rizoma*. México: Coyoacan, 1994.

HAN, Byung-Chul. *La expulsión de lo distinto*. Buenos Aires: Herder, 2017.

HARASSER, Kasia. “Allí donde los que tartamudean también deben cojear: interrumpir el tiempo, agitar los cuerpos, construir mundos”, en: Hang y Muñoz (comps.), *El tiempo es lo único que tenemos. Actualidad en las artes performativas*. Buenos Aires: Caja Negra, 2019.

LARROSA, Jorge. “Una lengua para la conversación”, en: Larrosa y Skliar (Org.). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2005.

LARROSA, Jorge. “Impedir que el mundo se deshaga”, en: Larrosa, Rechia y Cubas, (Eds.) *Elogio del profesor*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2020.

MEIREIU, Philippe. *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós, Buenos Aires, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLASO, 2020.

SKLIAR, Carlos. *Lo escrito, lo dicho, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 2010.

SUÁREZ, Daniel H. “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en: Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

SUÁREZ, Daniel H. “La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía”, en: Elisalde y Ampudia (comp.) *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros, 2008.

SUÁREZ, Daniel H. “Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas”, en: Suárez, Hillert, Ouviña y Rigal, *Pedagogías Críticas. Experiencias alternativas en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc, 2015.

SUÁREZ, Daniel H. “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina”, en: Braganca,

Abrahao y Ferreira (Org.), *Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SUÁREZ, Daniel H. “Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes”, en: Araújo y Erbs (Org.): *O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiências*. Paco Editorial, Porto Alegre, 2020.

SUÁREZ, Daniel. “Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico”, en: Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, N° 31, vol.2, jul/dic. 2021, p. 365-379. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2021.

ZULUAGA, Olga, Echeverri, Alberto, Martínez Boom, Alberto, Quinceno, Humberto, Saénz, Javier y Álvarez, Alejandro. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

ENTREVISTA

MEMÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE: PASSEIO PELO CAMPO LITERÁRIO, POLÍTICO E ESTÉTICO

Un placer poder entrevistarle, Prof. Gabriel Murillo. Nos gustaría primeramente agradecerle la oportunidad. Estamos convencidas de que será una linda conversa.

Aurea da Silva Pereira:

En su rol docente/investigador, ¿cuáles son sus publicaciones en la perspectiva de los estudios (auto) biográficos? ¿Cómo usted percibe los impactos y contribuciones para la construcción de un pensamiento intelectual sobre sí y sobre el otro en la condición humana en posmodernidad? ¿Cómo ha sido su diálogo con sus pares y con el mundo?

Gabriel Murillo:

Desde el comienzo de mi actividad profesional docente hace ya cuatro décadas, he estado vinculado con variados programas de formación inicial y continua, al mismo tiempo del adelanto de proyectos de escritura colaborativa relacionados con las narrativas de maestros en Colombia, una actividad todavía en curso en el momento en que esto escribo, siendo uno de sus propósitos centrales la recuperación de la memoria del oficio de enseñar, a partir de la cual construir un saber de experiencia pedagógica. Más particularmente, el acumulado de producción escrita se nutre de las inagotables sesiones dedicadas a la escucha de los relatos de estudiantes y maestros en encuentros presenciales o reproducidos en papel o audio o video a lo largo de estos años, que tuvieron un momento inaugural durante los seminarios mensuales con maestros y maestras participantes del proceso de reestructuración de las Escuelas Normales Superiores del país, en el puente del cambio de siglo. Luego vinieron los talleres de escritura de relatos con los maestros rurales en la región de Antioquia, dando como resultado la publicación de dos volúmenes de relatos: *Maestros para la vida* (2007) y *Maestros contadores de historias* (2008). Poco tiempo después aparecieron sendas publicaciones que contienen la sistematización de experiencias en las

redes de maestros investigadores en Medellín e Itaguá. De forma sincrónica, el trabajo de escritura alternaba con la reflexión teórica alentada desde el trabajo de aula en los cursos Sociología de Educación y Etnografía Escolar, seguido de Narrativas de Experiencia Escolar (hoy transformado en Investigación biográfica narrativa en educación), tanto en la Facultad de Educación como en el Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, más algunas Escuelas Normales, además de la expansión de su horizonte aplicado al campo de prácticas desarrolladas en diferentes niveles del sistema escolar público mediante la dirección de tesis y monografías de grado y posgrado.

En el transcurso del último decenio, el punto de convergencia de la investigación empírica, el trabajo de formación y la reflexión teórica ha dado sus frutos en la multiplicación de intercambios tales como simposios, congresos, conferencias y pasantías académicas, el incremento de publicaciones del orden nacional e internacional y, lo que es aún más importante, la consolidación de líneas de investigación novedosas dentro del campo mismo de la investigación biográfica narrativa como es el caso de la pedagogía de la memoria. Ciertamente no pasó mucho tiempo antes de hallar coincidencias de nuestros trabajos con los derivados del movimiento socioeducativo desarrollado en países del Sur, tales como Argentina, Brasil y Chile, sin dejar de reconocer críticamente las ricas influencias provenientes de Norteamérica y Europa. Pues no son pocas las semejanzas relacionadas tanto en cuanto a las demandas de acción como a los contextos de desigualdad y carencias extremas, en estos países sometidos durante más o menos periodos de larga duración a regímenes políticos autoritarios o de democracia restringida en el marco de la economía global, todos estos factores que imprimen su huella en las vidas precarias de profesores. En este orden de ideas, Maria Conceição Passeggi utiliza el símil de la rosa de los vientos que traza la ruta de navegación de las narrativas autobiográficas en el Sur, para identificar un eje horizontal que corresponde a los dispositivos de formación y un eje vertical que inscribe las narrativas como método de investigación. Sobre este eje, afirma Passeggi, “situamos al Norte los métodos de investigación, sus reglas y su racionalidad científica, y al Sur, las narrativas como fenómeno antropológico que habla respecto a nuestras tradiciones,

nuestros modos de narrar y de contar historias”. Asimismo, subraya el valor de la reflexividad autobiográfica a través de un trabajo con el lenguaje enfocado en la interpretación de toda experiencia humana, que es inherente a la afirmación de la subjetividad en el mundo mediante las múltiples funciones como actor, autor y agente.

Entre otros objetos de estudio y prácticas comunes, hay que destacar en esta orilla cómo hoy contribuimos con aportaciones propias a la reapertura de un debate interoceánico acerca de la cultura y la pedagogía de la memoria. Así fue revelado en el desarrollo de las sesiones de trabajo del Coloquio internacional de París 2019, *La recherche biographique em situations et en dialogues. Enjeux et perspectives*, en donde fue dado a conocer el importante libro *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, un compendio de 150 entradas redactadas por cerca de un centenar de colaboradores de todas las latitudes, y de donde derivó la conformación del GIS Sorbonne-Paris Nord (Groupement d'intérêt scientifique Le sujet dans la cité) suscrito originalmente por representantes de grupos de investigación: Universidad de Lille, Francia, Laboratoire Proféor-CIREL; Universidad Paris-Est Créteil (UPEC), Francia, Laboratoire LIRTES; Universidad Libre de Berlín, Alemania, Instituto de Antropología histórica; Universidad de Estado de Bahía, Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação et Contemporaneidade; Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina, Grupo de investigación Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico; Universidad de Antioquia, Colombia. Grupo de investigación Formaph (Formación y Antropología Pedagógica e Histórica). Asimismo, una honda significación posee la iniciativa del Doctorado en Educación – Programa Específico en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación, adscrito a la Facultad de Humanidades y Artes de Universidad Nacional de Rosario (Argentina), gracias al respaldo de la comunidad científica de numerosos países que ha podido consolidarse al término de una década de esfuerzos colectivos.

Danise Grangeiro:

En su libro *Conversación en las aulas- ensayos de investigación biográfica* narrativas en educación, usted hace mención a una cita de Ricoeur (2008) la cual dice que “ la memoria no es nada sin el contar, y el contar no es nada sin escuchar” . En esta cultura de cancelación, en la virtualidad, en la inmediatez, en los discursos políticos autoritarios, en la escasez de la escucha atenta, en esta sociedad que abre espacios para aplicativos de celulares que crean nuevas formas de escuchar al otro – llegando al punto de posibilitarnos acelerar lo que nos cuentan – , en este tiempo actual que usted llama de “ modernidad avanzada ¿habrá una menor inclinación o una indisposición para la conversación? ¿Nace una nueva forma de comunicación? ¿Estamos (des)aprendiendo a comunicarnos?

Gabriel Murillo:

Los estudios históricos acerca de la modernidad han permitido establecer como uno de sus rasgos dominantes la sobreaceleración del tiempo reflejado en la pulsión del movimiento y del cambio permanentes, en un grado tal que “las experiencias de los individuos de nuestros días se pueden considerar como la desvinculación, casi anulación, del biorritmo de la “biografía” personal por mediación de la dinámica propia de una civilización fuertemente condicionada y casi secuestrada por una constante y desmedida aceleración lineal” (citado en el libro póstumo de Lluís Duch, *Vida cotidiana y velocidad*). Aquí se entiende la noción de velocidad no reducida a su dimensión mecánica sino en tanto un factor condicionante del complejo mundo de las relaciones humanas: la palabra, el silencio, la memoria, el olvido, la rutina, los artefactos, la salud, la muerte; un mundo que, más que expuesto, es sujeto ya de la omnipresencia y el ritmo vertiginoso de los así llamados medios de comunicación. Dicho esto, es apenas redundante reconocer las disrupciones y seísmos visibles en los hábitos cotidianos y en nuestras relaciones con las cosas mismas y los seres de nuestro entorno, que nos hacen ver ya lejanos y extraños los encuentros con los próximos en espacios sustraídos al frenesí de los días. Como es el caso de las charlas de café o reuniones de familia o citas de la esquina, con su ritmo pausado, empático y

reflexivo, más deudor del ideal de conversación tan bellamente descrito por Gadamer:

La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso la conversación ofrece una afinidad particular con la amistad. Solo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro.

No obstante, asumir una perspectiva de análisis integral acerca de los efectos múltiples, a veces impredecibles e intangibles, que acarrea la irrupción de las tecnologías digitales en las sociedades actuales, puede no ser necesariamente catastrófica respecto del devenir del universo de las transmisiones culturales e interacciones sociales. De este modo una posición aconsejable consiste en no hundir la cabeza en la arena ante el advenimiento de cada vez más formas disruptivas que traen consigo nuevas mediaciones en el orden social. Podría ser esta una actitud prudente, por ejemplo, dada la pérdida creciente de ciertas formas y medios que han servido de soportes de narrativas orales, tal vez más ceñidos a ciertos rituales performativos, y hoy en día rebasados por nuevos dispositivos de comunicación digital dotados de recursos más horizontales, expeditos e inmediatos en los modos de relacionarse unos con otros, aunque no implican de forma absoluta la exclusión de la oralidad y la escritura en el intento por dar cuenta de las vivencias del presente histórico. Al fin y al cabo, es en el horizonte del devenir antropológico donde se sitúa la inexorable condición de la narración interminable en la experiencia biográfica, la cual nos permite ver la vida como un extenso cuento tejido con múltiples hilos, una trama que va anudándose de a poco en la rueda del tiempo. Yo, hijo de costurera y carpintero, no dejo pasar por alto que al usar las palabras tejido, hilo, trama, no hago más que suscribir una visión comprensiva de la inagotable capacidad humana de fabricar historias, como ha expuesto con elegancia clásica la escritora española Irene Vallejo:

En muchas lenguas, “texto”, “textura” y “textil” son palabras que comparten el mismo origen. La metáfora del tejido es constante en

la creación verbal: bordamos un discurso, hilvanamos ideas, hilamos palabras, urdimos planes, nos devanamos los sesos, desovillamos enredos, nuestros relatos tienen trama, nudo y desenlace. El nombre de los antiguos bardos de los poemas homéricos – rapsodas – significaba “zurcidores de cantos.

Mientras la vida continúa, cantamos y nos contamos historias a nosotros mismos y contamos las vidas de otros, que es también un modo de conjurar el miedo y la incertidumbre.

Jailma dos Santos Pedreira Moreira:

En la presentación del libro *La entrevista, una invención dialógica* de Leonor Arfuch, Beatriz Sarlo nos cuenta que al escuchar algo perdemos otros sonidos y resalta que nuestro aparato perceptivo es una máquina de no ver. Para usted Prof. Gabriel Murillo, ¿cuáles son los sonidos que se perdieron y/o se pierden en este momento pandémico? ¿Qué dejamos – como sujetos (auto)biográficos – de ver, de contar(nos), de preguntar(nos) y de escuchar(nos)? ¿Qué narrativas brotaron y brotan en los tiempos de Covid?

Gabriel Murillo:

Son tantos y tan diversos los factores determinantes de esta crisis mundial ocasionada por la epidemia del Covid-19 al cabo de dos años, que en realidad no es fácil comprimir en pocas líneas una síntesis aproximada que dé cuenta al menos de los elementos más preponderantes en la composición de una narrativa equilibrada del acontecimiento. Ya queda dicho, hablamos de un acontecimiento histórico que aún perdura, y no nos ofrece todavía la oportunidad de tomar una distancia prudente que nos permita ver con claridad meridiana los contornos del panorama y de elegir los puntos de vista adecuados. Por lo pronto, a partir de una selección de las disrupciones más incidentes que han afectado la rutina escolar, es viable bosquejar la emergencia de diversos tipos de narrativas: una narrativa relacionada con una ética y estética de la existencia, una narrativa política, una narrativa de la experiencia escolar sin escuela. Para el efecto, recurriré a las reflexiones dispersas en notas que sirvieron de base para algunas alocuciones en emisoras

locales, intervenciones a granel en paneles, simposios, webinarios, clases virtuales, ponencias u otros textos que en algunos casos alcanzaron a ser impresos en diferentes medios.

Llama mi atención cómo, apenas iniciada la cuarentena más larga de nuestras vidas, aun sin saberlo, emergieron diversas formas de narrativas testimoniales unidas en apariencia por motivos catárticos, expiatorios, que alzaban sus voces de denuncia del modo de vivir imperante que ha conducido irremediablemente a destapar la caja de Pandora de virus, catástrofes naturales y amenazas de todo tipo sobre la vida en el planeta, clamando por un cambio de rumbo urgente. Entre tanto, yo leía a la sordina los dos primeros libros llegados a mis manos de la escritora polaca Olga Tockarczuk, Premio Nobel de Literatura 2018: el primero de ellos, *Sobre los huesos de los muertos*, desarrolla la trama oscura de una serie de asesinatos que irrumpe en la vida taciturna de campesinos y leñadores, cuyas voces son apenas audibles en la profundidad de los bosques nórdicos. El segundo, *Los errantes*, es una narración tumultuosa de cuentos oníricos, historias incompletas, con tramas vagas enhebradas en torno a viajes interminables que arrastran sueños, pérdidas y derrotas en el vértigo de la aceleración del tiempo humano de una sociedad formada por individuos masa, así nos movemos, así viajamos en tiempos de “normalidad”. Por contraste, la vida campesina descrita en el primer libro transcurre en un *tempo piano*, y el mundo aparenta ser más estable, donde cada uno ejecuta los designios marcados según los arcanos de la naturaleza y la vida, un tiempo hollado con la propia huella. El ritmo lento propio de esta forma de vivir hace posible que el mundo pueda ser contemplado tanto en las cosas infinitamente pequeñas como en las cosas infinitamente grandes, según las enseñanzas del poeta William Blake, que cumple aquí un papel protagónico entre líneas, con su invocación a *Ver un mundo en un grano de arena*. ¡Cuánto nos pone a pensar esta estremecedora novela de soledad, serenidad y misterio que desnuda la fragilidad humana frente a la impiedad con el reino animal y la inmensidad cósmica!

Días más tarde, me regocijaba en la contemplación de un libro bellamente ilustrado por Joanna Concejo, con un texto brevísimo de Olga Tockarczuk titulado *El alma perdida*. Este narra la historia de Jan, un hombre que vive tan ajetreado y acelerado que no tardará en despertar una noche sin

recordar dónde está ni qué hace ni su propio nombre, y que ha perdido su alma. Abatido, al día siguiente consulta a una doctora sabia y anciana, quien profiere el siguiente diagnóstico:

Si alguien pudiera contemplarnos desde arriba, observaría que el mundo está lleno de personas apresuradas, sudorosas y exhaustas, y que sus almas también están perdidas, y siempre llegan tarde, incapaces de seguir el ritmo de sus dueños. Esto produce una gran confusión, las almas pierden la cabeza y las personas dejan de tener corazón. Las almas saben que han perdido a sus dueños, pero la gente en general no suele darse cuenta de que ha perdido su propia alma.

Ante la perplejidad de Jan, la sabia doctora sentencia con gravedad dialéctica idealista: “Esto ocurre porque la velocidad a la que se mueven las almas es muy inferior a la de los cuerpos. Es así porque las almas nacieron en tiempos remotos, después del Big Bang, cuando el universo aún no se había acelerado tanto y todavía podía mirarse en el espejo”.

Una narrativa política argumenta la extrema desigualdad planetaria que se ahonda en el transcurso de la presente crisis con las abismales diferencias entre las ganancias extraordinarias de las multinacionales y el crecimiento sin medida de la pobreza en amplias capas de la población mundial, así como del estruendoso fracaso en la creación de un mecanismo emergente de distribución equitativa de las vacunas que favoreciera los países más pobres, debido al control monopólico ejercido por las compañías farmacéuticas, coludidas con los poderes políticos de las grandes potencias que se reservan para sí la imposición de precios en el mercado mundial y el secuestro de las patentes de fabricación. Antes de ello, una narrativa política de la epidemia hace hincapié en las debilidades estructurales que ha mostrado en la coyuntura el modelo neoliberal implantado desde los años ochenta del siglo pasado, reflejadas con fuerza en la atención precaria e insuficiente de los sistemas de salud pública y de políticas de bienestar de la población adulta mayor, dejando al desnudo la imagen de países colosos capitalistas con pies de barro. Sin que dejara de presentarse el rostro trágico exhibido para la ocasión por líderes populistas de todas las estirpes con sus improvisadas poses libertarias al servicio de la mano invisible del mercado y la obstrucción del aumento del gasto público destinado al bienestar de la población.

Por una vía paralela, otra narrativa apunta a desenmascarar “la epidemia como política” (Giorgio Agamben), a partir de mostrar la extensión y profundización de una estrategia de bioseguridad traducida en un dispositivo de gobierno que resulta de la conjunción entre una suerte de religión de la salud y los poderes de un Estado autoritario y antidemocrático. Es cierto que como nunca antes nuestros países han visto la promulgación de toda clase de medidas de excepción aplicadas al control y vigilancia de las poblaciones solo como efecto de decisiones ejecutivas, ajenas a la verificación y deliberación de los órganos legislativos y judiciales, lo cual señala un inquietante retorno del autoritarismo en la política mundial.

Una narrativa acerca de la escuela por dentro en esta coyuntura, solo puede dar lugar irónicamente a una mirada acerca de la escuela desde afuera. Cerrados los establecimientos educativos en la gran mayoría de países del mundo, a mediados de 2020 los primeros informes con intenciones de ofrecer un balance global de la situación, ya alertaban acerca del peligro de un desequilibrio mayúsculo que no hacía más que ahondar las desigualdades visibles o veladas en materia de cobertura y calidad de educación y salud, proporcional a la extrema desigualdad reinante entre los pocos ricos y la inmensa mayoría de pobres. Bastaba con valorar el costo social del cierre de las escuelas en términos de un saldo que ni siquiera es medible por los meses de ausentismo escolar sino por el día a día, ya se trate de la cancelación de ayuda alimentaria, el ritmo desacompañado en el aprendizaje de los alumnos, el uso diferencial de los recursos tecnológicos u otro tipo de materiales didácticos en los hogares, el eventual acompañamiento o no de los padres, los sentimientos de desafección, desconfianza, abulia, y del sinnúmero de malestares físicos y psíquicos que han podido tener origen o exacerbarse durante estos encierros para los que nadie había sido preparado jamás. A lo cual se agrega el desconocimiento o la falta de preparación de los profesores en los entornos de la enseñanza digital, para no hablar del caso más dramático de las carencias y retrasos de la población estudiantil y de sus familias. Todavía hoy en nuestros países de América latina, pasados dos años de la crisis de la pandemia, carecemos de datos más confiables y precisos en relación con tasas de conectividad a internet comparadas entre las áreas urbanas y rurales, entre el sector público y el privado, por etnias, géneros y

grupos sociales diversos, amén de información prolija reveladora de la cantidad y calidad de los artefactos tecnológicos, de los materiales didácticos sustitutivos proporcionados a los alumnos, de los espacios domésticos en donde tiene lugar el supuesto seguimiento de las tareas y la distribución del tiempo escolar. Entre tanto, hace rato se ha instalado entre nosotros el espectro de la deserción y de las tentaciones anómicas y antisociales (en el sentido lato del término), acechando a la vuelta de la esquina en los barrios empobrecidos de las grandes ciudades y en los campos arruinados. A nivel global se estima por consenso una cifra alrededor del 20% de deserción estudiantil en todos los niveles y ciclos del sistema educativo, lo cual perfila inequívocamente una verdadera catástrofe humanitaria.

Aparte del impacto profundo de la crisis en la experiencia escolar, con sus potenciales efectos adversos en el rendimiento, la sociabilidad y el estado emocional de los estudiantes, igual se sienten sus consecuencias en el oficio de enseñar y los modos de interacción social dentro y fuera de las aulas. Los riesgos se manifiestan en múltiples aspectos de la vida cotidiana y social, como por ejemplo, en la norma del distanciamiento físico impuesto en el trato social, aun si fuimos advertidos en su hora de los matices que diferencian los sentidos implícitos en los términos “distanciamiento social” o “distanciamiento físico”. Como también en el uso de la mascarilla, una medida terapéutica preventiva para hacer frente al contagio, aunque no liberada de detractores que la han capturado como índice de manipulación política e ideológica, ya fuese símbolo de libertad o miedo, virilidad o flojedad, derecha o izquierda. Yendo más lejos, la obligatoriedad del porte de mascarillas con fines terapéuticos tiende a banalizar su uso ajeno a la connotación ancestral de inversión irónica, solapamiento de gestos e identidades, celebrado en tiempos de carnaval como sinónimo de risa y subversión de valores del mundo en que se vive. Pero otros significados interfieren cuando se vuelve un hábito impuesto en las interacciones cara a cara de todos los días, privados del avistamiento del movimiento de los labios, las expresiones faciales, la sonrisa o el gesto de repulsa. Igual cabe decir del lavado de manos, sin duda alguna una medida higiénica bien familiar en las rutinas escolares de todos los tiempos, pero cuya práctica excesiva sujeta a una férrea disciplina emanada

de una autoridad biomédica podría ser síntoma de conductas neuróticas, como sugiere una mirada psicoanalista.

Forman parte también del listado de riesgos, la irrupción generalizada, aunque desordenada, desigual e incierta, de los medios digitales de enseñanza, detrás de la cual pueden incubarse tendencias monopólicas, uniformitas y totalitaristas, soterradas bajo programas tales como el denominado “Escuela en casa”. Ni qué decir tiene comprobar que bajo el ala de este programa extendido puede solaparse la intentona de reemplazar un número apreciable de maestros, reducidos a la función de supervisores de la ejecución puntual de guías de instrucción programada, un paso más en la búsqueda de la “muerte del profesor” y la victoria precoz de la inteligencia artificial en las escuelas – un sueño aplazado en las distopías orwellianas de todos los matices. Todos estos riesgos, juntos o separados, contribuyen a multiplicar los retrocesos, por demás ya visibles de manera dramática en áreas tan sensibles como la inclusión y la diversidad, la atención a la primera infancia, la cobertura educativa en los sectores más vulnerables de la población, la inversión en infraestructura, la formación continuada de maestros, la educación en escenarios no escolares.

Ante semejante panorama sombrío, se impone la tarea de recabar las narrativas de estudiantes y profesores como protagonistas centrales que pretenden evitar que sus voces sean enajenadas por los dispositivos de control. Una de las frases más repetidas en boca de los maestros en ejercicio con quienes tuve contacto a lo largo de esta coyuntura, se refiere a que el tiempo de la vida escolar se ha vuelto loco. Ha sido una locura la premura con que se improvisó la elaboración de guías de aprendizaje, o de cuestionarios o listados de actividades, que presuntamente serían respondidos a duras penas por los alumnos, incluso con la intervención de otros miembros de la familia que estuvieran al tanto de los asuntos. Es loco el intento por localizar a los alumnos vía whatsapp, en la generalidad de los casos, puesto que son muy pocos quienes tienen acceso a otros dispositivos digitales. Es loco tocar puerta a puerta para que retornaran a la enseñanza a distancia o remota, después de las improvisadas estampidas desde que fuera declarado el confinamiento prolongado de las instituciones educativas. Es loco comprobar que de manera contradictoria las actividades escolares invadieron el espacio

íntimo de las familias. Queda así al descubierto una noción distinta del tiempo regularizado y sincronizado de los relojes, que es relevado por un tiempo de las vivencias, un tiempo fenomenológico marcado por los afanes subjetivos. Así cantaba Shakespeare (recordado por Hargreaves): “El Tiempo viaja a distintos ritmos en personas diferentes. Yo os diré para quién pasa cómodamente el Tiempo, para quién trota el Tiempo, para quién galopa el Tiempo y para quién permanece inmutable”. La vida escolar es trastocada ahora conforme a una distribución del tiempo que marca el paso de las labores domésticas, los oficios de la casa, el ajeteo de la cocina, la atención a los otros, las tareas escolares.

Es oportuno mencionar que, justo al ser declarada la epidemia mundial a comienzos de 2020, apenas había transcurrido un mes del desarrollo de una tutoría de cuatro trabajos de grado con una duración de cuatro semestres bajo el título *Narrativas testimoniales en tiempos de zozobra*, de hecho una prolongación de un proyecto iniciado dos años antes en la línea de investigación biográfica narrativa en educación. Entonces el problema a investigar era justificado con base en las demandas de una crisis que sobreviene con el miedo a lo desconocido y, por ende, con la urgente necesidad de adaptar y adaptarnos a otras prácticas del cuidado de sí y de la acogida de otros, como una oportunidad para abrir los ojos y hacer de la observación de los eventos ordinarios de la vida de todos los días un asunto extraordinario. Es así como nos convertimos en narradores espontáneos, de tal modo que el acto de contar historias se traduce en una práctica social de conjura de la realidad inmediata, de dominación de la contingencia, en una tentativa por hacer frente a lo desconocido, a la angustia y al temor mismo que suscita la existencia en tiempos turbulentos.

Nuestro propósito consistió en abordar el estudio de la narrativa testimonial, que configura uno de los capítulos más apasionantes de la literatura latinoamericana y colombiana desde el último tercio del siglo veinte, sin desconocer las semejanzas y diferencias que guarda en relación con la producción literaria, artística, musical y cinematográfica en Europa de posguerras. La hipótesis de trabajo asumía el testimonio en América latina en tanto surge, se desarrolla y pervive en estrecha relación con la honda desigualdad social e inestabilidad política permanente marcada por estados de

excepción, dictaduras y revoluciones, un nudo que legitima el proyecto de reconfiguración de la memoria colectiva, cuyo carácter híbrido transgrede los cánones establecidos e impone nuevas condiciones de recepción e interpretación, simultáneamente con la primacía de un sujeto de enunciación en primera persona singular o plural que va hilando su identidad al tiempo de asumir el acto de narrar a la vez como objeto de creación y como instrumento de catarsis colectiva o terapia psicológica. Así es como en las aulas de clase, redes sociales y en los variados “dispositivos pedagógicos” dondequiera tenga lugar la interacción social, se asiste a la imbricación de las narrativas testimoniales con los trayectos de formación, en ese *ir siendo* que caracteriza el curso de la existencia humana. Nadie escapa a esta transacción inevitable de los testimonios de otros, como tampoco nadie está librado del moldeamiento de la psiquis por acción de la memoria, como afirma Didi-Huberman:

Es la memoria la que el historiador convoca e interroga, no exactamente “el pasado” [...] la memoria es *psíquica* en su proceso, *anacrónica* en sus efectos de montaje, de reconstrucción, o de “decantación” del tiempo. No se puede aceptar la dimensión memorativa de la historia sin aceptar, al mismo tiempo, su anclaje en el inconsciente y su dimensión anacrónica.

Aurea da Silva Pereira:

En su libro *Conversación en las aulas-ensayos de investigación biográfica narrativas en educación*, usted nos cuenta “que siempre estamos dejando trazas de nuestra individualidad como huellas dactilares de nuestra presencia”, y que esas huellas son los verdaderos rastros de nuestro contacto con el mundo. Leonor Arfuch en una de sus entrevistas nos cuenta que la (auto) biografía tiene la pretensión de la eternidad. El registro de nuestras experiencias, aunque contadas en fragmentos y repleta de ficciones, sin intención alguna de alcanzar la verdad, donde el personaje es el propio narrador-autor nos posibilitaría dejar un legado, nos dejaría de cierta forma existir cuando ya no estemos. ¿Será esa la razón por la cual somos seres (auto)biógrafos? ¿Tenemos la pretensión de permanecernos vivos a través de nuestras narrativas cuando ya no estemos? Como investigadoras narrativas

que investigan el proceso del envejecer, queremos preguntarle si la escritura (auto)biográfica es un ejercicio útil en esta etapa de la vida.

Gabriel Murillo:

No cabe duda de que toda empresa autobiográfica, representada desde la más modesta de sus expresiones como es la conversación diaria hasta la más elaborada escritura de una autobiografía intelectual, es una manifestación inconfesada de ansia de eternidad. O, dicho sea liberada de prosopopeya, es una que posee vocación de permanencia o duración y es animada por una intencionalidad aleccionadora. Pero me gustaría llamar la atención, en cuanto concierne al caso de las autobiografías intelectuales, o incluso en el caso más modesto de las historias de vida y de los relatos de prácticas o de experiencias escolares (que es precisamente lo que hacemos en nuestro oficio), sobre el aire de familia que estas evocan de los auténticos ejercicios espirituales inspiradores de un modo de hacer filosofía en Antigua Grecia, configurando un modo de pensar la existencia de nosotros mismos basados en ejemplos tomados bien sea de nuestras propias vidas o de las vidas de otros. Debido a su carácter de confrontación consigo mismo, los ejercicios espirituales y, con estos, las prácticas de escritura de sí – en palabras de Pierre Hadot – hacen necesario “obligarse a uno mismo a cambiar de punto de vista, de actitud, de convicción y, por lo tanto, dialogar con uno mismo supone, al mismo tiempo, luchar consigo mismo”. Como resultado del proceso, e independientemente de los temas de que se ocupa, de la audiencia a la que se dirige y del género narrativo específico, se espera un producto cargado con efectos de formación, razón por la cual el autor se esmera en sus formas de expresión con estilo, elevado razonamiento y calidad literaria. De ninguna manera se trata de una vana pretensión narcisista, pues por más intimista o monologal que sea el producto, este presupone siempre implícitamente un diálogo, la virtual presencia de otro dispuesto al consenso o a la réplica o cuanto menos a la escucha.

Respecto a la segunda parte de la pregunta, debo advertir, antes de nada, la importancia de ampliar el abanico de registros narrativos, de modo tal que incluya el relato oral, la lectura de imágenes, la fotografía, los cómics, la

música, todos los cuales incluso puedan estar más alcance de las generaciones precedentes. Son estos los materiales que guían el viaje de redescubrimiento de la memoria del personaje en la novela de Umberto Eco, *La misteriosa llama de la Reina Loana*, así como el resplandor del recuerdo proustiano que brilla al fondo de la taza de té donde remoja la magdalena de sus desayunos de infancia. O son los objetos indiciarios de la presencia del pasado en el precioso cuento infantil *Guillermo Jorge Manuel José*¹. Este chico que vive en la casa contigua del hogar de ancianos, que son sus amigos, escucha decir a sus padres refiriéndose a Ana de 96 años: “pobre viejecita, que ha perdido la memoria”. Así, pregunta a cada uno qué es memoria: su padre dirá que es algo que se recuerda, una de las señoras dirá que es algo tibio, otro que es algo muy antiguo, otro que es algo que hace llorar, otra lo que hace reír, y otro lo que es precioso como el oro. Entonces reúne en una cesta las conchas de mar que guardaba del último paseo, la marioneta risueña, la medalla del abuelo que murió en el frente de batalla, su pelota de fútbol, tan preciosa como el oro, y de paso al hogar, recoge el huevo aún tibio que acaba de poner la gallina en el patio. Al vaciar la cesta, la señora Ana comenzó a recordar los variados episodios de su vida mientras acariciaba cada uno de los presentes que había llevado para ella este niño travieso que tenía cuatro nombres.

Recién he leído la sorprendente novela de Yoko Ogawa, *La policía de la memoria*, cuyo asunto característico de la literatura distópica versa sobre la desaparición progresiva de las cosas en una isla, primero los peces, las rosas, los objetos cotidianos, las extremidades..., donde uno de los protagonistas plantea una digresión para distinguir entre una abolición definitiva y las variaciones del tiempo de recordar:

En el sentido de que nadie arranca de cuajo mis recuerdos. Aunque algunos de ellos parezcan haberse evaporado para siempre, dejan tras de sí una vibrante estela que a veces resuena, o son como minúsculas semillas que esperan agazapadas entre la tierra a que llueva para germinar. Y aquello que

¹ Versión en español de ediciones Ekaré, Barcelona, 2014², del original en inglés *Wilfrid Gordon McDonald Partridge* por Omnibus Books, Australia, 1984.

brote tal vez no sea una imagen nítida y clara, sino un temblor, un dolor, un gozo o una lágrima.

Danise Grangeiro:

¿Qué lugar ocupa la investigación (auto) biográfica en el proceso de formación docente en los cursos de graduación y post-graduación de América Latina, especialmente en Brasil, Colombia y Argentina?

Gabriel Murillo:

Volvamos a la premisa establecida en la respuesta a la primera pregunta, que da cuenta de la convergencia histórica en el período de cambio de siglo expresada en diversas tendencias investigativas desarrolladas en varios países que trazan un giro hacia las narrativas biográficas en educación. Son tendencias aupadas en los efectos políticos de los movimientos de resistencia pedagógica de América Latina en contra de las políticas hegemónicas de carácter economicista impulsadas por el Banco Mundial desde los años 80, aunado a la renovación epistemológica que sitúa en primera plana los conceptos de formación, subjetividad, interacción, conocimiento y poder, e inspiran la adopción de otros enfoques y métodos reveladores de la vida en las aulas y la identidad narrativa de los sujetos educativos. Sin omitir, igualmente, la influencia del movimiento social y educativo europeo en auge de las historias de vida y de la pedagogía crítica americana que rescata la figura cimera de Paulo Freire, todos estos factores inciden durante las últimas tres décadas en la consolidación de un campo biográfico educativo, el cual es definido por Souza, Serrano y Ramos en los siguientes términos:

Los asuntos biográficos, bajo cualquier denominación, son las temáticas de las ciencias sociales en su conjunto o, dicho de otra manera, la aproximación biográfica es un punto de intersección de los campos de conocimiento, a la vez que mantiene disposiciones epistemológicas y teórico-metodológicas que lo constituyen como campo específico y consolidado de investigación [...] lo biográfico se ha convertido en el epítome de las ciencias sociales modernas y del saber educativo en general.

Un antecedente significativo que supone los indicios de una tradición en proceso de constitución, aunque desde luego no traduce aún la existencia de un campo propiamente dicho, es revelado por el hallazgo arqueológico de Maria Conceição Passeggi que remonta a la existencia de los *memoriais* en Brasil hace cerca de un siglo, los que eran prescritos tanto en la carrera profesional docente como en la de salud pública, de manera homóloga a las áreas intervenidas en Portugal. En el horizonte histórico asoma de este modo un componente de formación vinculado a las trayectorias biográficas, que habría de ir tomando forma en variados registros: ya sea en una historia de la pedagogía que aborda las vidas de pedagogos a través de las distintas épocas históricas con el afán de revelar las doctrinas y prácticas dominantes en uso; ya sea conforme a las particularidades de grupos de población, como en el caso específico de la educación de adultos; ya sea mediante el vínculo de las experiencias vitales con los contenidos curriculares, caso en el cual resalta la noción “biografía de aprendizaje”; ya sea en consideración de los medios y mediaciones sobredeterminantes en la sociedad. El lugar de lo biográfico es identificado así como un campo de cruce de diferentes disciplinas que posibilita comprender los sendos procesos de subjetivación y de socialización como un movimiento incesante entre la trayectoria vital de los individuos y los programas educativos agenciados en la sociedad.

El presente relato me impulsa a hacer memoria de cómo mis encuentros sucesivos con dichas teorías y métodos no fue el resultado de ningún plan de estudios institucional sino que, en gran medida, obedecieron a un esfuerzo autodidáctico, o mejor, fueron dictados por la exigencia de responder a las demandas espontáneas en las aulas de maestros en formación y en las redes de maestros investigadores. Primero, en los seminarios permanentes con maestras participantes del proceso de reestructuración de las Escuelas Normales Superiores, seguido del proceso de formación e investigación etnográfica que involucró varias instituciones educativas de cuatro regiones disímiles del país, posteriormente los talleres de escritura en redes de diferentes lugares, son algunos de los más importantes hitos que hicieron posible acceder a una red de intercambio estable con los colegas de los países citados. Asimismo, ellos proporcionaron el capital acumulado, por decirlo así, que sirvió de fuente en la elaboración de un programa curricular

dirigido a los estudiantes de todos los programas académicos de licenciatura en educación, como también de enseñanza de la Filosofía en la Universidad de Antioquia. El programa denominado en principio *Narrativas de experiencia escolar y formación de maestros*, propuso situar el giro biográfico-narrativo desde una perspectiva interdisciplinaria, que diera cabida a la comprensión de la educación como acogida, a la vez que volver a plantear las preguntas liminares del tipo “¿qué es educar?”, haciendo eco de la convicción arendtiana de Fernando Bárcena que afirma:

Porque una subjetividad no está compuesta de una lucha a favor de lo que uno quiere ser, sino también de una lucha por lo que no se es, ya que toda identidad, más que la revelación de una esencia inmutable y siempre única, es un relato, una narrativa. Lo que somos no es el resultado de una ontología, ni de una metafísica, sino de una narración y de una lucha.

Como también daba cabida a una perspectiva fenomenológica-hermenéutica que reivindica un concepto clave en todo accionar educativo como es el de “tacto pedagógico”, que designa una forma de autorreflexión que lleva a la esencia de la transformación movilizadora en la misma relación pedagógica, la que no ha de buscarse en los intersticios del discurso teórico abstracto sino directamente en el mundo en que vivimos. Por esta razón, tanto en cuanto se refiere a los contenidos explícitos del programa, como a los informes de lectura y los trabajos de escritura que el curso auspicia, sean relatos, entrevistas, anécdotas, perfiles biográficos, no perdemos de vista que somos parte de un movimiento de ida y vuelta, inspirado en tres principios básicos: el de reflexividad, dada su atención en “lo que me pasa”; el de subjetividad, porque el lugar de la experiencia es el sujeto; y el de transformación, porque la experiencia forma y transforma al sujeto. A partir de estas bases teórico-metodológicas compendiadas en dicho programa – hoy renombrado *Investigación biográfica narrativa en educación* –, brindamos asesoría no solo en la puesta en obra de programas académicos de grado y posgrado a escala local, sino también en la instalación de la primera cohorte del Doctorado en Educación – Programa Específico en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación – de Argentina que, como ya quedó dicho, representa un verdadero hito en la investigación socio-educativa de América Latina.

Jailma dos Santos Pedreira Moreira:

¿Qué relación usted visualiza entre la literatura, la creatividad, y el movimiento de (re) escritura de sí? En esa línea, ¿cómo usted observa el trabajo estético, el saber narrativo y dramático perfilando un posible juego de (re) existencia subalterna, el ejercicio de la auto ficción en este terreno resbaloso de las fijaciones/naturalizaciones prescriptas por la historia única impuesta por una perspectiva colonizadora?

Gabriel Murillo:

Entre amigos suelo bromear acerca de mi elección de la carrera magisterial porque así me sería dado el placer de leer, conversar e incluso escribir ensayos, como sucedáneo a mis fracasadas tentativas de hacerme *écrivain*. Aun cuando es cierto que desde niño he sido un ferviente lector de novelas, del mismo modo que pude ejercitar la iniciación en la lectura de los comics de la época y de las *Vidas memorables* en el catecismo dominical de la parroquia. Así también en la adolescencia, y más tarde en la vida universitaria, frecuentaba los círculos de lectura y grupos de estudio, al margen de las obligaciones curriculares, de donde relieve particularmente mi aproximación a las nuevas corrientes marxistas de Occidente que arrojan luces en la crítica de las relaciones entre literatura y sociedad, cuyos autores más representativos se me hicieron familiares, entre otros, Bajtin, Lukács, Gramsci, Benjamin. No me extraña ahora, al volver la mirada atrás, que mis primeras cátedras en colegios y universidades se hubieran ocupado precisamente de dicha materia.

Mi primer seminario en la universidad hace 40 años versó acerca de la génesis y el carácter original de la narrativa testimonial americana, reconociendo en ella una mezcla de géneros con raíces en la crónica periodística, el ensayo sociológico, la etnografía, la historia oral, al tiempo de marcar diferencias respecto a la literatura de testimonio surgida en la Europa de posguerra. Más adelante pude encontrarme con algunos autores señalan esta peculiar hibridación con el denominador común “actos de la memoria”. Al fin y al cabo, lo esencial reside en el hecho de que el testimonio o

acto de memoria allanó el camino para que el testigo retornara a la historiografía (en cuanto historia de la memoria) y se reabriera el debate que acaba por asignar el crédito debido a la historia oral y, con ella, a la voz del testigo en el discurso histórico. La evolución del género testimonial ha acompañado los cambios del discurso literario en general mediante la incorporación de formas textuales como el humor, la parodia o la ironía, el montaje cinematográfico, las canciones populares, los collages, comics, folletines detectivescos, y valida sus señas de identidad como literatura de resistencia.

En el capítulo IV del libro *Conversación en las aulas* esta presencia recurrente del testigo justamente es rastreada en variados géneros narrativos predominantes en el campo cultural de Colombia contemporánea. En las artes visuales destaco las obras de artistas como Beatriz González y Doris Salcedo; en la fotografía y el video, los nombres de Jesús Abad Colorado y Juan Manuel Echavarría; en el cine reconocido internacionalmente de directores menores de 40 años; en la literatura posmacondiana; en el teatro de la memoria: en la diversidad de todas estas producciones artísticas resalta el común denominador de las marcas de un imperativo estético y un imperativo ético de confrontación de la guerra que asola la historia inmediata del país. De hecho, el tono general de estas obras oscila entre la expresión contenida de un sentimiento y la abierta manifestación pública, entre el enmudecimiento y el grito, entre el cuidado del detalle estético y el gesto irónico, a partir de una investigación de campo basada en entrevistas de testigos, la recolección de objetos indiciarios, útiles cotidianos y voces, como señas de identidad de las víctimas. En todas ellas, en fin, parece resonar la célebre frase del compromiso intelectual con su tiempo formulada por Susan Sontag: “Yo no puedo ser inocente cuando he sido testigo”.

Si usamos un lente panorámico se podrá captar un conjunto variopinto de toda una generación de artistas del continente, no circunscrita solo a la escena cultural colombiana, que resiste toda clase de oprobios en el presente que vivimos apelando a la obra que anticipa la comprensión histórica. ¿Cómo no hallar semejanzas a propósito de dichos rasgos y virtudes artísticas en los trabajos críticos realizados en sus propios países por Leonor Arfuch o Nelly Richard o Érika Diettes, por citar solo algunos nombres? Yo

aprecio esta producción cultural como parte integrante de un arte obra en un mundo que responde a la concepción benjaminiana, según la cual, el artista comparte con el historiador el compromiso de narrar la historia de los vencidos para dibujar la imagen de la memoria olvidada o censurada que emerge de los escombros del pasado gracias a un golpe de ruptura, tomando así conciencia del recuerdo tal como éste relampaguea en un instante de peligro – un gesto que evoca el célebre *Ángelus Novus* de Paul Klee elegido por el filósofo alemán como la imagen representativa del discurso de la historia.

Por otra parte, toda literatura desde la Antigüedad está emparentada o es indisociable de cierta forma de hacer filosofía interesada en las artes de vivir, una de cuyas formas de expresión más palpables son las técnicas de cuidado de sí, relacionadas a su vez con rituales íntimos o de grupo de carácter ejemplar. En términos generales, estas técnicas de sí o tecnologías del yo designan la serie de hábitos, procedimientos, operaciones, ejercicios físicos y mentales que configuran una práctica voluntaria, personal, con fines de transformación, más que de contemplación de sí, tendientes a un buen vivir. Pierre Hadot ha enseñado este rostro originario de la filosofía concebida no como un discurso teórico abstracto, sino como una práctica realizada por medio de ejercicios de formación continua en el horizonte de “educarse a sí mismo”, resuelta en una *paideia* representada en una figura tetraédrica del aprender: aprender a vivir, aprender a dialogar, aprender a morir, aprender a leer. A mi juicio, esta es una fuente primaria a la que se debería poner la suficiente atención en los debates frecuentes sobre la formación de subjetividades que se proponen como objetivos prácticos en los ejercicios de escritura de maestros. Entender la práctica de una escritura de sí que recoja el legado de la filosofía antigua ha de llevarnos a formar más que informar, enseñar a razonar, cultivar un saber no compartimentado y abierto a otras disciplinas, saber movernos entre la política, la estética y la ética. Esto es, volver a aprender a ver el mundo con asombro y percibir las cosas con la extrañeza que promueve la interrogación. Una actitud semejante es común a la tarea del filósofo, del poeta y del pintor, en la que cada uno se esfuerza con sus instrumentos propios en la toma de conciencia de su presencia singular en un mundo compartido con otros que son a la vez tan semejantes como diferentes.

Aurea da Silva Pereira, Danise Grangeiro e Jailma dos S. P. Moreira:

Invitamos para ser entrevistada en este dossier a nuestra gran Maestra Profa. Leonor Arfuch que aceptó la invitación con mucha alegría. Desafortunada y lamentablemente, en el mismo día que la entrevista iba a ser realizada, recibimos con mucho pesar la noticia, de que ella ya no estaba más físicamente en este mundo. Sabemos que usted fue la primera persona a invitarla a dar clases en la Universidad de Antioquia, que ambos intercambiaron muchas experiencias y que tenían una linda amistad. ¿Cuáles son las narrativas de Arfuch que permanecen en usted? ¿Qué nos deja de legado esa gran Maestra?

Gabriel Murillo:

Me abruma esta circunstancia azarosa no tanto por el simple hecho de sentirme ocupando de golpe el lugar de la ausente, sino porque al cierre de esta entrevista no puedo evitar imaginar la pérdida irredimible de un regalo más que hubiese legado quien con tanta sabiduría solía discurrir sobre la entrevista como una invención dialógica. Fue este uno de los tantos libros que me regaló en uno de nuestros encuentros, muy fácilmente adoptado en mi lista de recomendados a todos aquellos interesados en escudriñar ese género peculiar de la voz, la identidad y la diferencia.

Nuestros encuentros fueron bastante escasos en realidad. Antes de vernos las caras, yo había leído en alguna parte una de sus incontables entrevistas en la que se refería elogiosamente a las recién publicadas memorias de Gabriel García Márquez, citando la célebre sentencia: “La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda, y cómo la recuerda para contarla”. Pasado algún tiempo, adquirí en mi librería favorita *El espacio biográfico*, el mismo que devoré como un lector rumiante, dejando notas al margen y con apuntes en una libreta de las referencias que contribuían a vislumbrar mi propia ruta de exploración del espacio biográfico colombiano. No tardé mucho en completar su lectura cuidadosa, como tampoco en poder expresarle de cuerpo presente mis impresiones de lectura en el marco del IV CIPA en São Paulo, 2010. Ella misma afirmaba sentirse sorprendida por la

amplia acogida de que fue objeto su libro en el campo de la investigación educativa, ante lo cual yo replicaba que encontraba una razón en el hecho de que supo exponer un cuadro complejo de los medios y mediaciones que concurren en la cultura contemporánea para abordar con soltura los temas relacionados con la identidad narrativa, la memoria, los espacios simbólicos, la “intimidad pública”, esos rasgos característicos de las narrativas subjetivas que explotan las redes sociales contemporáneas. Y de paso, dar cuenta convincentemente de los modos de narrar la vida en los más diversos registros tales como el cine, las artes visuales, el teatro, las telenovelas, el comic, los grafitis. Fueron estos diálogos el prelude suficiente para extender el hilo de la conversación hasta mi ciudad, donde pudo contemplar con perplejidad y humor porteño las hondas contradicciones trazadas como cicatrices en la piel urbana de una ciudad que es a la vez muchas otras ciudades: la ciudad chic con sus elegantes centros comerciales de las clases altas y medias educadas, la ciudad de la *rumba* y del desenfreno tropical, la ciudad del centro urbano sin identidad histórica, la ciudad frenética, ruidosa y violenta de las llamadas comunas que cuelgan de las laderas que rodean el estrecho valle de una urbe cosmopolita siempre a punto de estallar, que es atravesada puntualmente de sur a norte por los vagones del metro más impoluto y ordenado del mundo. Y, por encima de todo, su interés genuino por la comprensión de ese énfasis ineludible en todas las conversaciones a diario de los colombianos como es el de la memoria traumática impresa en la historia del país. Dejo constancia aquí de esta simpatía e interés solidario de Leonor, que se tradujo en la introducción ante el grupo de colegas internacionales reunido en San Juan de Puerto Rico, 2013, en un intento por crear el capítulo América de IABA (International Autobiographical Association), donde presenté mi trabajo *Public memory and public mourning in contemporary Colombia*, y más luego las sucesivas colaboraciones mías con artículos publicados en *a/b: Auto/Biography Studies* y *Biography*. En mi memoria retengo con gratitud la acogida que me brindó la última vez que nos vimos una tarde de verano en su casa espaciosa del viejo Palermo, animados con buen vino, mientras organizaba para mí un curso exprés de lugares de memoria de la dictadura en la mítica y real Buenos Aires. Un abrazo póstumo, Leonor.

RESENHA

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico dilemas da subjetividade contemporânea*. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

Iêda Fátima da Silva¹

Leonor Arfuch é doutora em Letras pela Universidade de Buenos Aires, instituição que atuava como professora titular na Faculdade de Ciências sociais e também nos cursos de Arquitetura, Desenho e Urbanismo, foi professora convidada na Universidade de Essex (Inglaterra) e na Universidade nacional Autônoma do México. A professora Leonor Arfuch, especialista em análise de discurso e crítica cultural, nesta obra, propõe uma reflexão sobre uma tríade de questões que envolvem: a subjetividade, o modo de narrar e a razão dialógica aspectos importantes para discussões imprescindíveis nos debates contemporâneos relacionados às Ciências Sociais. A autora apresenta na obra um cenário contemporâneo referenciado pelas pesquisas no contexto da autobiografia, enquanto espaço múltiplo que tem como lastro a preocupação e exploração da teorização contemporâneo do sujeito, a partir do questionamento a respeito de uma subjetividade autônoma, aut centrada e transparente da metafísica moderna e a correlação de um sujeito descentrado (pós-estruturalismo) ou constituído em torno de um vazio (Lacan), que traz á baila questionamentos em torno das formas canônicas do relato autobiográfico. Em meio a esse trabalho reconhecido internacionalmente, a pesquisadora da UBA (Universidade de Buenos Aires) e reconhecida internacionalmente pelos seus estudos em que trilhou um percurso conceitual para a compreensão das concepções que aprofundam e regem os gêneros biográficos desde as canônicas biografias até as mais atuais , era bolsista Guggenheim e foi laureada pela Academia Britânica de Ciências Sociais e Humanas – British Academy.

A autora aborda sobre a complexa relação entre sujeito, linguagem, sociedade tendo por base o espaço biográfico como modo de narrar à razão

¹ É professora do Departamento de Linguística, Literatura e Artes do Campus II da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), doutoranda em Crítica Cultural, pela mesma Universidade. Mestre em Família na Sociedade Contemporânea pelo Programa em Família na Sociedade Contemporânea da Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). É coordenadora do Programa de Extensão da UNEB, a Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI).

dialógica numa perspectiva de construção das narrativas pautados a partir da complexa relação dessa tríade, além do discurso indenitário e principalmente a construção de narrativas e tem o mérito de traçar o percurso da escrita biográfica, fazendo uma digressão histórica desde as canônicas biografias até as autobiografias recentes. A abordagem procura discutir e narrar experiências dos estudos em torno da autobiografia e narrativas originários na Argentina, composto pela pluralidade das vozes e dos relatos que apresentam o retorno à democracia no início da década de 1980, assim como o corrosivo discurso da dualidade entre público e privado, em que o Eu estava submetido por uma visão dualista, além da constatação binária entre “sentimento/razão”, “corpo/espírito”, “homem /mulher”, observando o que se precisava definir como formas entre os limites do que seria permitido e proibido e as incumbências dos sexos, que no século XIX se constituiu sob o signo da desigualdade de forma arraigada, em que emblematicamente se atribuía ao feminino funções eminentemente domésticas e que nesse contexto em termos políticos também formavam a experiência trágica da ditadura, onde a moldura institucional foi substituída pela temporalidade do relato constituída por uma narração que não mais se fundamentava em certezas ontológicas prévias, que numa primeira instância eram mencionadas por gêneros discursivos consagrados, na trama da cultura contemporânea outras formas aparecem como consequência da própria experiência enquanto núcleo essencial de tematização

Sendo assim, a própria autora afirma que a centralidade das narrativas depende de um contexto amplo, tendo em vista que as Ciências Sociais se debruça para a compreensão da voz e do testemunho dos sujeitos, concebida como a figura do ator social. Dessa forma, os métodos autobiográficos se delineiam como um território de uma cartografia da trajetória individual em busca dos coletivos sociais, considerando-se no contexto da pós-modernidade e da cultura contemporânea.

A autora faz uma análise das diferentes formas tradicionais de relatar a própria vida; memórias, correspondências, diários íntimos que deram conta em dois séculos da obsessão de deixar rastros, impressões e inscrições dando ênfase a uma singularidade que podemos considerar como busca da transcendência, trazendo para uma discussão mais ampla o que se considera

como novas formas autobiográficas no mundo contemporâneo, a exemplo das entrevistas, conversas, perfis, retratos, histórias de vida... Nessa trama outras formas de narrar ganham um espaço em que a lógica informativa torna-se a experiência do sujeito como temas privilegiados para materializar-se através das variantes do show, talk show e reality show compondo o cenário midiático contemporâneo.

De acordo com a autora, com o avanço progressivo e irrefreável da midiatização ofereceu um cenário privilegiado que se desdobra numa quantidade de variantes literárias coexistindo sob formas auto ficcionais como os clássicos relatos de vidas nas ciências sociais de forma obsessiva que se materializava na escrita, nas artes plásticas, no cinema, no teatro e no audiovisual pela experiência do vivido, do autêntico do testemunhal. A autora define de espaço autobiográfico, convivência simultânea das múltiplas formas contemporâneas dos relatos com as formas canônicas do discurso biográfico, as biografias, as autobiografias, configurando-se como intensa diversidade narrativa. Esse espaço biográfico pode ser considerado como parte da formação desse mundo ancorado nas suas subjetividades tendo por base as categorias da temporalidade, espacialidade e experiências dos sujeitos. O espaço biográfico se constitui como terceiro tempo: o tempo do acontecimento, o tempo da enunciação e o tempo ficcional como resultado da intersecção entre a história e a ficção, constituído pelo relato, ou uma terceira via, um entre lugar, constituindo-se como cenário onde sujeitos que narram perfazem as tramas narrativas, como constructo de identidade narrativas em Paul Ricour(1997), trilhadas por uma polifonia: resultado das múltiplas vozes, a polifonia dialógica concebida por (BAKHTIN, 1989) que constituem-se em vozes de si e outras vidas sendo vividas na trama da narração, do relato.

Essa obra traz no bojo dos seus capítulos um itinerário traçado por uma genealogia, em que a autora revela os antecedentes históricos sob as formas autorais que se apresentam como canônicas, seguindo de uma crítica literária em torno da autobiografia na modernidade, dando espaço à compreensão e à interpretação dialógica entre autora, autores e leitores.

No primeiro capítulo, a autora aborda o enfoque teórico clássico em torno da autobiografia como eixo hipotético de um sistema de gêneros e por ultimo uma nova perspectiva teórica acerca da integração desses estilos em

um horizonte mais amplo da cultura, com maior intensidade vivencial, traduzido no primeiro capítulo dessa obra como sendo: O espaço biográfico: mapa do território.

No segundo capítulo “Entre o público e o privado: contornos da interioridade”, Arfuch faz um exame crítico em torno de dois paradigmas clássicos relacionados a dualidade e contraposição entre o público e o privado em torno de Arendt e Habermas e Norbert Elias. Nessa direção, a autora afirma que o divisor de águas entre ambos os espaços é um tema paradigmático da modernidade; objeto de elucidação etimológica, filosófico-política, sociológica, histórica, como sendo um rastreamento das interpretações que levaria a uma verdadeira constelação bibliográfica com bases teórica de Arendt em: “A condição humana” 1958-1974 e atese de Habermas em: História e crítica da opinião pública” 1962-1990, traz a distinção entre indivíduo e sociedade também a confrontação com o pensamento de Norbert Elias para quem os dois termos não estão em contraposição, mas em interação coextensiva entre público/privado, sendo esse último visto como “refúgio” da intimidade.

O terceiro capítulo intitulado “A vida como narração” propõe um percurso conceitual em torno da narrativa e da voz narrativa, abordando que a multiplicidade das formas que integram o espaço biográfico oferece um traço comum: elas contam de diferentes modos uma história ou experiência de vida. A narrativa enquanto dimensão configurativa da experiência outorga forma ao que é informe e adquire relevância filosófica ao postular uma relação possível entre os tempos: de vida, de relato e de leitura. A autora considera que embora o filósofo não se detenha na análise do termo experiência, mas reconhece a recorrência em que aparece nos seus trabalhos e a validade no contexto autobiográfico. Dessa forma a percepção do caráter configurativo, das narrativas, especialmente as autobiográficas e vivenciais se articula, quase de modo implícito, com o caráter narrativo da experiência.

O quarto capítulo intitulado “Devires biográficos”: a entrevista narrativa, com os subtítulos, a vida a várias vozes, avatares da conversa, a pragmática da narração, biografemas compondo o estudo da construção biográfica efetuada pela entrevista midiática, por meio da análise do corpus construído, um trabalho sobre a noção bakhtiniana de cronotopo, como

investimento temporal, espacial e afetivo que dá sentido à narração, organizando assim os diferentes motivos nos quais se plasma o relato do eu e da experiência pessoal na narrativa. E continua se referindo acerca do novo traçado do espaço público que transformou decisivamente os gêneros autobiográficos canônicos esboçando as formas de enunciação do eu.

No quinto capítulo, a autora se dedica a um (sub) corpus de entrevistas realizadas com escritores, como o caso paradigmático em relação à voz dos que criam, por sua vez, vidas e obra no trabalho. Assinala mecanismos que configuram a leitura enquanto horizonte de expectativa. Nesse contexto, o título desse capítulo: “Vidas de escritores”, que se desdobra em tópicos que refletem a trama das vozes escolhidas tecendo um texto teórico sobre a autobiografia, ao versar sobre vidas e obras, a cena da escrita, a cena da leitura, dos mistérios da criação.

E no sexto capítulo denominado como “O espaço biográfico nas ciências sociais”, a autora discute acerca da entrevista na pesquisa e desdobra-se no questionamento: O que fazer com a voz do outro, além da compreensão da escuta plural: uma proposta de análise, ela aborda um percurso crítico em torno dos enfoques biográficos. Compreender a necessidade a voz do outro autorreflexivamente, de forma a cuidar do jogo da linguagem e da trama narrativa, sem ingenuidade a respeito da sua transparência.

Por fim, o sétimo e último capítulo finaliza o livro com o título “Travessias da identidade: uma leitura de relatos de vida”, com enfoque na leitura-pesquisa, espaços simbólicos: Argentina/Itália em que faz uma análise do corpus de entrevistas biográficas em torno da emigração.

Para Paul Ricoeur(1983) “Contamos histórias porque afinal de contas as vidas humanas precisam e merecem ser contada”, essa obra de Leonor Arfuch pode ser traduzida por essa síntese que expressa a respeito do espaço biográfico e dos dilemas da subjetividade contemporânea que da título a presente obra em que a autora refere-se a esse espaço composto pela complexa multiplicidade de formas que contam de modos diferentes uma história ou experiência de vida.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana de Borges Gomes

Doutora em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Mestre em Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Bacharel em Letras com Língua Estrangeira Espanhol pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde leciona disciplinas de literaturas em língua espanhola e dedica-se à pesquisa em Estudos Literários e Culturais, Teóricos e Críticos da produção ficcional, poética, teatral, contística e romanesca em literaturas de Língua Espanhola. Foi coordenadora do Colegiado do Curso de Licenciatura em Letras Habilitação Língua Espanhola e Literaturas do Departamento de Ciências Humanas da (UNEB, Campus I/ 2014-2018). Endereço eletrônico: abgomes@uneb.br.

André Augusto Diniz Lira

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Pesquisador Associado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed) da Fundação Carlos Chagas. Estágio pós-doutoral em Educação na Fundação Carlos Chagas. Estágio Pós-doutoral em Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Doutor, Mestre e Especialista em Educação pela UFRN; Especialista em Bíblia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e especializando em Estudos Bíblicos no Novo Testamento na UNICESUMAR. Licenciado em Psicologia e Formação de Psicólogo pela UEPB. Cursa o Bacharelado em Letras na Universidade Estácio de Sá e o Bacharelado em Teologia na Faculdade Teológica Sul Americana. Tutor do PET Pedagogia da UFCG. Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Cultura e Educação (GPSCE).

Antonio Martínez Nodal

Possui graduação em Português-Espanhol pela Escola Superior Madre Celeste (2014). Tem Doutorado em andamento em Leitura, Literatura e Cultura na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e possui Mestrado em Literatura e Cultura na Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2016-2018). Realizou especialização em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes (2015). Tem o título de tradutor-intérprete de LSE (Língua de Sinais Espanhola). Formado como ator no Estudo Juan Carlos Corazza. Atualmente é

professor e tradutor na empresa Silva&Nodal traduções e serviços e atua como instrutor de espanhol no Instituto Cervantes, em Salvador. Endereço eletrônico: antonio.nodal@gmail.com.

Aurea da Silva Pereira

Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (1996), mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2008) e doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2014). Atualmente é Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação, Campus II. Atua como Professora Permanente no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, na Linha 2: Letramentos, Identidades e Formação de Educadores. Tem experiência na área Educação, Letramentos e Formação docente com ênfase nos seguintes temas: letramentos em comunidades rurais; narrativas e memórias (auto)biográficas; alfabetização e letramentos nas escolas; memórias e envelhecimento. Líder do grupo de pesquisa GPLIN – Grupo de Pesquisa Letramentos, identidades e narrativas. <https://orcid.org/0000-0001-8980-1709>. Endereço eletrônico: aureauneb@gmail.com.

Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Pós-doutora em Psicologia da Educação (2019) – bolsista CNPq em Educação pela PUC-SP. Doutora em Educação (2008) pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação (2000) e Graduada em Pedagogia (1997) pela Universidade Federal de São Carlos. Experiência na área de Educação, em cursos de graduação e especialização Lato-Sensu presenciais e EaD, com ênfase em Didática, Recursos e Materiais Curriculares e Metodologia e Prática de Ensino de Matemática, trabalhando especialmente com os temas Narrativas (auto)biográficas, Formação de Professores e trabalho docente e Formação de Professores que ensinam Matemática. Docente nos cursos de licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-So) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – Campus Sorocaba). Coordenou o Programa de Apoio aos Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE UFSCar) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID UFSCar). Lidera o Núcleo de Estudos e Pesquisas "Narrativas, Formação e Trabalho Docente" (NEPEN). É Editora-chefe da Revista Crítica

Educativa e Coordenadora do PPGEd-So. Endereço eletrônico:
barbara@ufscar.br.

Beltrina Côrte

Jornalista com Pós.doc em Ciências da Comunicação pela USP. Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora do grupo de pesquisa, certificado pelo CNPq, Longevidade, Envelhecimento e Comunicação. CEO do Portal do Envelhecimento e Longevidade. ID Lattes: 2236463664195609. ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2717-3262>. Endereço eletrônico: beltrina@pucsp.br.

Breno Silva

Professor no IFMG e professor visitante no Pós-Crítica. Pós-doutor pelo Pós-Crítica, pós-doutor no LEIRIS – Université Paul Valéry. Doutor pelo PPGAU-UFBA. Autor dos livros *Carbono* (Impressões de Minas, 2021); *O radicalmente outro nas cidades* (Edufba, 2018), *Atravessando as terras de ninguém* (Fábrica de letras, 2018). Editor da revista Desmanche. Endereço eletrônico: breno.silva@ifmg.edu.br.

Bruna Gabriela Marques

Possui Doutorado, Mestrado (2012), Bacharelado (2009) e Licenciatura (2011) em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu-USJ. Atua como Professora nos Cursos de Graduação e de Mestrado em Educação Física na USJ e pesquisadora do Instituto Anima. Na extensão coordena o Projeto Sênior para a Vida Ativa da USJ. Tem experiência na área de Educação física atuando, principalmente com envelhecimento, saúde pública, educação popular em saúde e Photovoice. Na pós-graduação atua nas linhas: Estudos socioculturais e pedagógicos da Educação Física e Promoção e Prevenção em Saúde. Campos de Orientação: desenvolve estudos referentes à Educação Física, Educação, Envelhecimento e Pesquisas participativas e colaborativas. Docente colaboradora do Programa de Ciências do envelhecimento na linha: Aspectos educacionais, psicológicos e socioculturais do envelhecimento. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Sênior (GREPES) que discute questões relacionadas a Educação Física para idosos e a Promoção da Saúde,

bem como os conceitos de empowerment e autonomia relacionados à prática de atividades físicas. Endereço eletrônico: bruna.marques@saojudas.br.

Cláudia da Silva Cousin

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Mestre e Doutora em Educação Ambiental. Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do Grupo de Pesquisa Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente (CIPEA). Endereço eletrônico: profaclaudiacousin@gmail.com.

Cláudia Maria Duran Meletti

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, (UFSCAR-SO), na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas; Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP; Graduada em Pedagogia, com especializações em Gestão Escolar, Psicopedagogia, Docência no Ensino Superior. Pós-graduada em Distúrbios da Comunicação e Linguagem, com especialização realizada em Madri, Espanha, com bolsa do Instituto de Cooperação Ibero-Americana (ICI). Atua como coordenadora pedagógica e orientadora educacional há mais de vinte anos na rede privada de Ensino, desenvolvendo projetos de abordagem reflexiva e colaborativa, voltados à formação docente e discente, à organização curricular e à relação entre escola e comunidade. Endereço eletrônico: claudiameletti@gmail.com.

Daniel Suárez

Possui graduação em Ciencias de la Educación pela Universidad de Buenos Aires(1989) e doutorado em Doctorado en Ciencias de la Educación pela Universidad de Buenos Aires(2009). Atualmente é Profesor Adjunto Regular da Universidad de Buenos Aires, Membro de corpo editorial da Contemporaneidade e Educação, Membro de corpo editorial da Revista Educacion y Pedagogía, Membro de corpo editorial da Revista Educação em Questão (UFRN. Impresso) e Revisor de projeto de fomento do Instituto Nacional de Formación Docente. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogía.

Daniela Batista Santos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB/Campus II). Endereço eletrônico: dbsantos@uneb.br.

Danielle Monteiro Behrend

Doutora em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG), Mestre em Educação Ambiental. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Possui experiência na Educação básica como docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Atualmente é Professora Assistente no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande-FURG na área de Didática, Metodologias de Ensino e Estágio Supervisionado. Endereço eletrônico: daniellefurg@yahoo.com.br.

Danise Grangeiro

Doutora em Ciências da Educação. Professora do Programa de Investigação Narrativa e (Auto)biográfica do Doutorado em Educação da Universidade de Rosário (UNR), Argentina. Investigadora e membro do Programa de Rede de Formação Docente e Memória Pedagógica da Universidade de Buenos Aires (UBA). Endereço eletrônico: danisegg@gmail.com.

Djalma Thurler

É especialista em gestão e políticas culturais pela Universidade de Girona (ESP). Investigador Pleno do do CULT – Centro de Pesquisa Multidisciplinar em Cultura, da UFBA, Investigador Associado do CLAEAC – Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura e Investigador Colaborador do ILCML – Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, da Universidade do Porto (Portugal). É diretor artístico e dramaturgo da ATeliê voadOR Teatro (<http://www.atelievoadorteatro.com.br/>). Possui estágio de Pós-Doutoramento em Literatura e Crítica Literária pela PUC São Paulo. É Professor permanente do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade e Professor Associado II do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) da Universidade Federal da Bahia. É Doutor em Letras

com estudos nas áreas de Literatura Brasileira e Teatro (UFF), Mestre em Ciência da Arte (UFF) e Bacharel em Artes Cênicas e em Pedagogia, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNI-RIO). É Vice-Coordenador do NuCuS – Núcleo de Pesquisa e Extensão em Cultura e Sexualidade (UFBA) e atual Coordenador Adjunto Acadêmico da Câmara II-Sociais e Humanidades, da Área Interdisciplinar da CAPES. Integrante dos GTs Homocultura e Linguagens (ANPOLL), Arte y Política (CLACSO), Gênero, Violências, Cultura Interseccionalidade e(m) Direitos Humanos (CONINTER). Endereço eletrônico: djalmathurler@uol.com.br.

Elni Elisa Willms

Disponível para pesquisas sobre o brincar, saberes e práticas de educação ancestral. Autobiografia, arte e educação e literatura. Graduação em Pedagogia (1984), mestrado em Educação (2000) e Especialização em Educação a Distância (2001), pela UFMT. Doutorado em Educação (27/09/2013) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Professora Associado I da Universidade Federal de Mato Grosso, no Instituto de Educação, Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação, curso de Pedagogia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis. Vinculada aos grupos de Pesquisa GEIFEC – Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura e LAB-ARTE, ambos da Faculdade de Educação da USP; ao GEIJC – Grupo de Estudos Infância, Juventude e Cultura Contemporânea, da Universidade Federal de Rondonópolis e ao Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte, GPEA, da UFMT. Endereço eletrônico: elnielisaw@gmail.com.

Emanoel Nogueira Ramos

Mestre em Educação pela Université Paris VIII – Vincennes Saint Denis (2013); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes (2018); Licenciado em Teatro pela Universidade Federal da Bahia (UFBA (2003) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), 2019. Graduando em Psicologia pela Universidade de Cuiabá (UNIC). Possui experiência em Educação Informal, tendo trabalhado o teatro-educação junto a ONG's e na Educação Formal no âmbito da Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Médio). Desde 2018 é professor na modalidade

EJA na Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB) no Estado do Mato Grosso. Endereço eletrônico: manologueram@hotmail.com.

Erika Maria Albuquerque Sousa

Graduanda em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (CESC/ UEMA). Membro do grupo de pesquisa CNPq: Literatura, Arte e Mídias (LAMID) e do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (NUPLIM/ CNPq.) Membro do Grupo de Estudos Filhas de Avalon: o feminino em pauta (FECLESC/ UECE). Coordenadora de Assuntos Científicos e Programação da Liga Interdisciplinar dos Cursos de Letras (LICLE/ CESC-UEMA). Bolsista FAPEMA 2021-2022. Representante discente no Colegiado de Letras do Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC/UEMA). Interessa-se pelo estudo de Teoria Literária, Literatura Maranhense, Memória, Autobiografia, Literatura Brasileira, Literatura e meios digitais, Literatura produzida por mulheres. Atuando como pesquisadora desde 2015. Autora do livro "O dilema do taxista: memórias apátridas" (ISBN: 978-65-5869-546-2). Endereço eletrônico: erikaalbuquerquecescuema@gmail.com.

Everton Nery Carneiro

Docente da Universidade do Estado da Bahia. Pós Doutor em Educação(UFC). Doutor e Mestre em Teologia pela Escola Superior de Teologia (CAPES 06). Especialista em Filosofia Contemporânea (São Bento); Especialização em Ética, Teologia e Educação (EST); Especialista em Educação, desenvolvimento e Políticas Públicas (FACIBA); Licenciatura em Geografia (UEFS); Bacharelado em Teologia (STBNE); Licenciatura em Filosofia (FBB). Professor permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) onde atua como coordenador da Linha 2 (Novas formas de subjetivação e organização comunitária). Membro do GEPERCS (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde). Endereço eletrônico: ecarneiro@uneb.br.

Higor Antonio da Cunha

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, campus de Rondonópolis). Especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Docência nos Ensinos Médio, Técnico e Superior pelo Instituto Passo 1, de Uberlândia (MG). Especialista em Arteterapia pela Universidade Cândido Mendes. Graduado em Licenciatura em Artes pelo Centro Universitário Univel, Cascavel (PR) (2017). Atuou como Palhaço, instrutor de Artes Cênicas e como secretário escolar. Atua como Professor de Artes da Educação Básica, sob regime efetivo, na Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (SEDUC-MT). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, teatro, arte-educação, arte e dança-teatro. Endereço eletrônico: higordacunha@outlook.com.

Iêda Fátima da Silva

Doutorado em andamento em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil. Mestra em Família na Sociedade Contemporânea pelo Programa em Família na Sociedade Contemporânea da Superintendência de Pesquisa e Pós - Graduação da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), membro do Grupo de Pesquisa: Direitos Humanos ,Envelhecimento e violência/UNEB. Participou ainda do grupo de pesquisa: A Epistemes da Família, coordenada pelo Professor Dr. José Euclimar Xavier de Menezes (UCSAL) em 2013. Atualmente é professora do Departamento de Educação do Campus II - Alagoinhas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nos cursos de Licenciatura em Letras, Educação Física, Matemática, História e Pedagogia. Foi coordenadora do Colegiado de Educação Física (UNEB). É coordenadora do Programa de Extensão da UNEB, a Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI). Foi membro do Conselho do Departamento de Educação (UNEB, Campus II). Foi membro do Conselho Municipal do Idoso - Alagoinhas-BA no período de 2017 a 2019 onde atuou como Vice-presidente do Conselho Municipal do Idoso (CMI) de Alagoinhas (BA). É membro associado à Associação Brasileira de Universidades Abertas à Terceira Idade (ABRUNATI). Foi coordenadora do Curso de Pedagogia da Plataforma Freire pela UNEB (PAFOR). Coordenadora do Projeto Universidade para Todos (UPT) no município de Alagoinhas (BA). Coordenadora do Projeto de extensão

Linguagens Integradas Sobre Envelhecimento no município de Alagoinhas-BA.

Jailma dos Santos Pedreira Moreira

Professora Dra. do curso de Letras (graduação), do campus II da UNEB, bem como do Programa de pós-graduação em Crítica Cultural desta mesma instituição. Possui Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB (1996), uma Especialização em Texto e gramática pela Universidade estadual de Feira de Santana (UEFS) em convênio com a UNICAMP (1999), outra em Estudos Literários pela UNEB (2000), Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia(UFBA) (2003) e Doutorado também na área de Letras nesta última universidade (2008). Concluiu pós doutorado em Letras – metacrítica feminista\Políticas públicas para a literatura feminina – na UFMG (2015). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Crítica cultural, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, subjetividade, micropolítica, gênero e crítica cultural feminista. Endereço eletrônico: jpedreira@uneb.br.

Joselma Maria Noal

É professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande (2017), Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995), graduada em Letras Licenciatura Plena Espanhol e Português pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1992), escritora e tradutora pública juramentada em Língua Espanhola. Atua na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, Literaturas de Língua Espanhola, Tradução e Escrita Criativa. Endereço eletrônico: joselmanoal@gmail.com.

Júlia dos Anjos Costa

Bacharela em Comunicação Social pela Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana (UNEF/FAN). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica UNEB/Campus II). Endereço eletrônico: julia.anjoscosta@hotmail.com.

Laura Carmilo Granado

Possui graduação em Psicologia pela Universidade São Francisco (2001), mestrado em Psicologia (Neurociências e Comportamento) pela Universidade de São Paulo (2005) e doutorado em Psicologia Clínica pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2011). Psicóloga clínica, atuando em psicanálise, professora na Universidade São Judas Tadeu e Pesquisadora do Laboratório de Saúde Mental e Psicologia Clínica Social – APOIAR (USP). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em clínica, atuando principalmente nos seguintes temas: psicanálise; psicoterapia psicanalítica; neurociências e psicanálise; psicopatologia, epigenética e psicoterapia. Endereço eletrônico: lauracgranado@gmail.com.

Leandro Limoni de Campos Fonseca

Graduado em Psicologia pela Universidade Paulista (2005). Mestre em Ciências (Psicologia Social) pela Universidade de São Paulo (2014). Doutorando em Educação (Formação de Professores e Práticas Educativas) pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. Membro do Núcleo de Estudo e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente. Professor do curso de Graduação em Psicologia da Universidade de Sorocaba – Uniso desde agosto de 2016. Temas de interesse: Psicologia Social, Psicologia Comunitária, Relações Raciais, Sexualidade e Estudos de Gênero, Dependência Química, Violência, Psicologia da Saúde, Saúde Mental, Políticas Públicas e Sistema Único de Saúde, Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano. Processos Grupais. Pesquisa formação Narrativa (Auto)biográfica. Endereço eletrônico: leandro.fonseca@estudante.ufscar.br.

Leila Mara Oliveira Nogueira

Psicóloga (CRP-SP 06/175065). Pós Graduanda Lato Sensu em Psicanálise e Saúde pelo Hospital Albert Einstein. Graduada pela Universidade São Judas (USJ); apresentou sua dissertação com o tema “Uma análise dos objetos biográficos na velhice”. Membro do Núcleo de Neuropsicologia do CRP-SP, Subsele Metropolitana (Gestão 2019/2022). Endereço eletrônico: lenogueira.olive@gmail.com.

Luis Távora Furtado Ribeiro

Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado em Educação) nas linhas: Educação, Currículo e Ensino e História e Memória da Educação. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1983); Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2002). Concluiu Estágio Pós-doutoral na École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) sob a supervisão de Michel Löwy com bolsa CNPq. Foi diretor eleito da Faculdade de Educação da UFC entre 2003-2011. Professor-pesquisador do Convênio de Colaboração entre o Programa de Mestrado em Antropologia de Iberoamérica da Universidade de Salamanca (MAI) e Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes (E-Luta) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Endereço eletrônico: luistavora@uol.com.br.

Maria da Conceição Passegi

Pesquisadora Pq1-D Ed-CNPq. Professora da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPDEd-UFRN). Doutora em Linguística e Mestre em Letras Modernas pela Université Paul Valéry (Montpellier-França). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Pós-doutorado em Educação (BEX-Capes) na Université de Nantes e Universidade de Tours (França, 2004-2005); Pós-doutorado em Educação (Capes, 2011-2012) PUCRS e Université de Paris 13. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq), desde 1999. Professora Visitante na Université de Paris 13; Universidad de Buenos Aires (UBA); Université des Antilles et de la Guyane (UAG). Conselho Editorial das Revistas: *Éducation Thérapeutique, Soins et formation* (de Boeck, França); *Chemins de Formation* (L' Harmattan, Paris); *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA-UFGM); *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* (RBPAB). Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) desde sua fundação e Presidente de 2014-2016. Diretoria da Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education (ASIHIVIF-RBE). Diretoria do Collège International de la Recherche Biographique (CIRBE-Université de Paris 13, Paris). Diretoria da Associação

Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF). Pesquisadora colaboradora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Evora (CIEP-UÉvora) e do Centro de Investigação de Estudos da Criança (IEC-UMinho). Pesquisadora associada do Laboratório EXPERICE (Paris 13-Paris 8). Sócia da ANPED e da SBPC. Suas pesquisas tematizam as narrativas autobiográficas e as escritas de si como método de pesquisa e dispositivos de formação e focalizam a reflexividade narrativa como disposição humana promotora da reinvenção permanente das representações de si e do outro.

Maria de Fátima Berenice da Cruz

Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Líder do Grupo de pesquisa GEREL. Este texto é referente a parte da pesquisa do Estágio Pós-doutoral realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS na área de Estudos Literários, Linha de concentração Literatura e Recepção sob a supervisão do Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes em cooperação com o Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural/UNEB. Endereço eletrônico: fatimaberenice@terra.com.br.

Maria do Carmo Galiuzzi

Professora aposentada e voluntária da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC), Mestre e doutora em Educação pela PUCRS, Líder do Grupo de Pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM). Endereço eletrônico: mcgaliuzzi@gmail.com.

Michelle Aranda Facchin

Doutora pela Unesp de São José do Rio Preto (SP), Mestre em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara. Especialista em Linguística e Estudos Literários (Unaerp, 2009). Graduada em Letras – Licenciatura Plena, pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2004). Atua nas áreas de Literaturas de Língua Portuguesa. Endereço eletrônico: michelleafacchin@gmail.com.

Naiana Pereira de Freitas

Licenciada em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna (inglês) pela Universidade Federal da Bahia (2012) e Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia (2016). É atualmente doutoranda no Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia desenvolvendo pesquisa na área da crítica feminista, com ênfase na escritora estadunidense Susan Sontag e a sua inserção no panorama intelectual do século XX/XXI. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Literatura e Gênero, Ângela Vilma, autoria feminina, crítica feminista, práticas de literatura e memória. Desenvolvendo pesquisas na área de literatura de autoria feminina e seus desdobramentos, como também nas discussões acerca da inserção/condição de intelectual feminista na vida pública dominada por homens. Endereço eletrônico: naiana_freitas@hotmail.com.

Nancy Rita Ferreira Vieira

Licenciada em Letras, pela Universidade Católica do Salvador (1989); Especialista em Linguística e Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (1997); Mestre em Letras (Literatura Brasileira), pela Universidade Federal da Bahia (1999); Doutora em Letras (Literatura Brasileira), pela Universidade Federal da Bahia (2005). É Professora Associada II do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA), desde fevereiro de 2009, onde atua na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, com orientações em níveis de Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. Coordenou o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (UFBA/PARFOR) de 2011 a 2013. Participou da equipe do Programa de Licenciaturas Internacionais em Letras/Humanidades (2010-2012). Atua como docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM). Foi, entre 1999 e 2008, Professora de Literatura Brasileira da Universidade Católica do Salvador UCSAL. Sua pesquisa "Dois finais de séculos na Bahia: cenas de mulheres recebeu auxílio do Edital nº 20/2010 do CNPq. É membro do Grupo de Trabalho A Mulher e Literatura da Associação Nacional de Letras e Linguística (ANPOLL). Coordenadora do GT A Mulher e

Literatura (2012-2014). Tem atuação na área de Letras e Cultura, com ênfase em Literatura Brasileira, Crítica Feminista, Literatura Baiana.

Olinson Coutinho Miranda

Possui graduação em Letras – Português e Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (2005) e mestrado em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (2014). Atualmente é efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano e faz doutorado em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (2020) Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria queer, estudos críticos da cultura e sexualidades. Endereço eletrônico: olinsoncoutinho@gmail.com.

Rodrigo Jorge Salles

Psicólogo graduado pela Universidade de Uberaba – (UNIUBE, 2009). Foi Residente do Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde (RIMS). Área de Concentração em Saúde do Idoso, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM, 2010-2012). Mestre e Doutor em Psicologia Clínica pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP, 2012-2014; 2014-2018). Pesquisador/Colaborador no Laboratório de Saúde Mental e Psicologia Clínica Social – Serviço APOIAR. Docente do curso de Psicologia da Universidade São Judas Tadeu (USJT). Professor do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Ciências do Envelhecimento da Universidade São Judas Tadeu (USJT). Pesquisador do Instituto Anima. Endereço eletrônico: rodrigojsalles@hotmail.com.

Solange Brito

Doutoranda na UFSCar/Sorocaba; Mestre em Educação pela UFSCar/Sorocaba. Participante do NEPEN – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente (UFSCar/Sorocaba). Membro reeleita (2019-2021), representante da supervisão de ensino da rede pública municipal, no Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO). Coordenadora dos Cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade Anhanguera de Sorocaba (fev/2016 a jun/2019). Membro da Comissão Mista para implementação de ações para Educação Étnico-Raciais. Supervisora de

Ensino da Rede Municipal de Educação de Sorocaba desde 16/11/2011. Atuou como Orientadora Pedagógica na mesma rede, entre 2008 e 2011, em escola com aproximadamente 740 alunos, que atendia Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), Escola em Tempo Integral e E.J.A. Educação de Jovens e Adultos, respondendo, na ocasião, pela organização das Reuniões/Formações semanais de H.T.P. C. (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) com o corpo docente, constituído de aproximadamente 28 professores com as seguintes atividades principais: organização de pautas, orientações técnico-pedagógicas, registros e acompanhamento de planejamentos, relatórios, gerência de grupos de estudos, grupos de trabalho, gestão de processos, etc., além de formações com outros segmentos de apoio (Inspetores de Alunos, Auxiliares de Educação e Estagiários). Foi Coordenadora Local (Sorocaba) do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Endereço eletrônico: solange.brito@estudante.ufscar.br.

Solange Santana Guimarães Moraes

Possui doutorado em Ciência da Literatura – UEMA/UFRJ (2014), mestrado em Teoria da Literatura – UFPE (2002), especialização em Leitura e produção de texto-PUC/MG(2000). Atualmente é Professora Adjunto II, 40h, Diretora dos Cursos de Letras do Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, Teoria Literária, Literatura Comparada, Literatura Maranhense. Docente do Mestrado em Letras/UEMA. Coordenadora da Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa – CESC. Membro do Núcleo Estruturante do Curso de Letras do CESC/UEMA. Líder do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (NUPLIM/CNPQ – CESC/UEMA). Pesquisadora no Grupo de Estudos Literários Memória e Arte (GELMA/CNPq – CESC-UEMA). Membro do CEP (Conselho de Ética em Pesquisa) da UEMA. Editora-Chefe da Revista de Letras-Juçara, do Departamento de Letras do CESC-UEMA. Coordenadora da Liga Interdisciplinar dos Cursos de Letras-LICLE/CESC-UEMA. Endereço eletrônico: sogemorais@gmail.com.

Tiago Ribeiro

Doutor em Educação. Professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Brasil, e do Programa de Investigação Narrativa e (Auto)biográfica do

Doutorado em Educação da Universidade de Rosário (UNR), Argentina.
Endereço eletrônico: tribeiro@ines.gov.br.

Valéria de Carvalho Santos

Graduanda em Letras Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA). Membro do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (NuPLIM/CNPq – CESC/UEMA). Atua em projeto de extensão desde 2018 e é bolsista em um projeto de iniciação científica (PIBIC/CNPq) desde 2020. Tem interesse em Memória, Literatura Maranhense, Literatura Infantojuvenil, Teoria Literária e Educação, com ênfase na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Endereço eletrônico: vc190199@gmail.com.

Vera Maria Antonieta Tordinio Brandão

Pedagoga – USP. Mestre e Doutora em Ciências Sociais – Antropologia. PUC/SP; pós-doc em Gerontologia Social. PUC/SP. Docente e Pesquisadora CNPq do Núcleo de Estudo e Pesquisa do Envelhecimento (NEPE) PUC/SP; Editora da Revista Longeviver; Coordenadora pedagógica do Espaço Longeviver. ID Lattes: 7416241967025927. ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1377-4104>. Endereço eletrônico: veratordinobrandao@hotmail.com